

國立交通大學教育研究所

碩士論文

大學分類與評鑑—
以英國高等教育評鑑為例



指導教授：戴曉霞 博士
研 究 生：余竹郁

中 華 民 國 九 十 五 年 六 月

大學分類與評鑑—
以英國高等教育評鑑為例

University Classification and Evaluation of
Higher Education—A Case Study of UK

研究生：余竹郁

Student : Chu-Yu YU

指導教授：戴曉霞

Advisor : Hsiou-Hsia Tai

國立交通大學教育研究所



Submitted to Institute of Education

College of Humanity and Social Science

National Chiao Tung University

in partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Master in Education

June 2006

Hsinchu, Taiwan, Republic of China

中華民國九十五年六月

摘 要

本研究旨在探究 1992 年前後，英國高等教育評鑑制度的轉變與發展趨勢。本文主要以高等教育的功能、分類與評鑑作為理論框架，檢視 1992 年前後英國高等教育研究評鑑及教學評鑑制度的轉折及發展趨勢。因此，本文主要之研究目的如下：

- 一、瞭解高等教育功能演進之歷程與歷史脈絡；
- 二、探討高等教育機構分類之模式、目的與影響；
- 三、瞭解高等教育機構分類對評鑑的影響；
- 四、瞭解英國高等教育的發展歷程與大學評鑑的興革；
- 五、分析英國 1992 年前後高等教育評鑑制度的利弊與趨勢；
- 六、以英國 1992 年前後高等教育評鑑的轉變作為切入觀測我國高等教育評鑑發展方向的角度，進一步提出建議。

為達成上述之研究目的，本研究在第二章先探討高等教育的功能演進、分類模式及分類與評鑑。其次在第三章概述英國高等教育機構的分類與評鑑，分別回顧英國大學的沿革、多元技術學院的興起及發展，以及英國高等教育評鑑制度的興革。在第四章與第五章中，更加深入地分別探討英國大學研究評鑑及教學評鑑於 1992 年之前的制度，及 1992 年之後的發展與未來趨勢。根據上述研究結果，於第六章提出結論與建議。本文主要研究結論為：

- 一、現今英國之研究評鑑與教學評鑑均未依大學功能取向的差異而有不同的評鑑方式
- 二、RAE 評鑑方式具有彈性，能引領高等教育機構的研究發展
- 三、RAE 評鑑制度逐次由執行中檢討改進，評鑑制度日益周全
- 四、教學評鑑以學生學習為焦點，鼓勵各校發展教學特色，確實進行追蹤評鑑
- 五、強調內部自我評鑑之品質保證以維持學校自主

基於上述研究結果，並參酌我國高等教育評鑑制度之發展與實施情形，提出六點啟示：

- 一、高等教育機構宜妥善規劃其教育目標與發展方向
- 二、各校應針對評鑑積極進行策略性的經營與管理
- 三、試行採用教學與研究分離的高等教育經費分配方式
- 四、試行採取研究與教學分離的高等教育評鑑方式
- 五、從評鑑實務中不斷改進高等教育評鑑制度
- 六、評鑑指標要能引導大學發展特色

關鍵詞：大學分類、大學評鑑、英國



Abstract

This study aims to show the changes of the system of evaluation in UK higher education before and after 1992. By using a system of function, classification, and evaluation of higher education, this research analyze the Research Assessment Exercise and Quality Assurance System of UK higher education before and after 1992. The purposes of this study include:

1. To understand the development and context of the functions of higher Education.
2. To discuss the classification methods, purposes, and effects for universities.
3. To understand the effects of Universities Classification on evaluation.
4. To understand the development of UK higher education and University evaluation.
5. To analyze the pros and cons for the system of evaluation on UK higher education before and after 1992.
6. To provide useful suggestions to Taiwan's related policies based on the changes of evaluation of universities before & after 1992 in UK.

Chapter Two analyzes the function, classification, and evaluation of higher education. Chapter Three introduces UK higher education's classification and evaluation. It also provides the review of the changes of UK universities, and the rise and development of polytechnic colleges. Chapter Four and Five investigate the processes of Research Assessment Exercise and Quality Assurance System before and after 1992. Chapter Six includes the final

analysis and suggestions from this research. This study concludes that:

1. Research Assessment Exercise and Quality Assurance System in UK do not differentiate among universities' functions.
2. RAE's evaluation methods are flexible, and are capable of assisting higher education institutions in their research development.
3. RAE emphasize improvement, analyzing every evaluation that gives in order to make sure it can provide better judgment on Universities in the future.
4. Quality Assurance System focuses on the students, putting their education above all else, and encouraging every school to use their own style for teaching.
5. Universities are trusted to conduct internal evaluation fairly and justly with their own standards so that the schools keep their own identity.

This study suggests the following:

1. Institutions of higher education should carefully plot their own plans and goals.
2. Each institution should focus on their management strategically.
3. Funding for research and teaching should be separated.
4. Assessment of research and teaching should be separated.
5. Continuous improvement of evaluation system should be carried out in daily practice of evaluation.
6. Indicators of evaluation should direct universities to develop their own paths or specialties.

Key word: University Classification, Evaluation of University, UK

誌 謝

三年前帶著一份欣喜與雀躍重新扮演學生的角色，而今，研究所生涯即將結束，三年得以沉浸在學問的瀚海、領受所上老師的指導與關懷、重享做為學生的快意，心中除了滿溢的喜悅，同時也對所有給予我支持與協助的每一位滿懷感謝。

首先，我要感謝指導教授戴曉霞老師，謝謝您三年來的指導與提攜。您在課業領域孜孜的教導，不只引領我進入學問的殿堂，更展現了身為人師的典範，對我個人的研究與教學生涯，影響至大。同時，您於忙碌的事務之餘，總不忘給我幾句叮嚀與鼓勵，分享您過來人的經驗，感謝有您，我才能在跌跌撞撞中走完這段研究之路。感謝所上每一位老師的教導，讓我獲益良多。此外，也非常感謝兩位口試委員蘇錦麗及黃坤錦教授，對於我的研究給予寶貴的意見，使我的論文能臻於完善。

其次，感謝陪伴我一起求學的同学及學弟妹們：靜萍、儀倫、雅穎、麗芳、玗霖、秀玲，和你們一起打拚的日子著實令人難忘，與你們共譜的一頁頁學習生活將永遠銘記在我的心扉。

同時，感謝自強國中同事們在工作上給予我協助，謝謝你們的鼓勵與支持；也感謝班上的小鬼們對老師的體諒，因為你們的懂事與乖巧，讓老師更能放心地利用工作之餘從事進修。

最後，我要感謝家人對我的支持與鼓勵，謝謝爸爸媽媽悉心的呵護，讓我能全心學習；謝謝妹妹及一雄幫忙跑腿打雜，並且不斷為我加油打氣，你們是我精神上最強而有力的後盾，也是我永遠的避風港。

僅以此文獻給每一位關心我、支持我的人，感謝你們和我一起分享這喜悅。

竹郁 謹誌於新竹

目 錄

中文摘要	i
英文摘要	iii
誌謝	v
目錄	vi
表目錄	viii
圖目錄	x
第一章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究動機與目的	5
第三節 研究方法與步驟	8
第四節 研究架構	9
第五節 名詞釋義與研究限制	10
第二章 高等教育機構之功能、分類與評鑑	13
第一節 高等教育功能之演進	13
第二節 高等教育機構分類之模式	27
第三節 高等教育機構之分類與評鑑	53
第三章 英國高等教育機構之分類與評鑑	65
第一節 英國大學之興起與發展	65
第二節 英國多元技術學院之興起與發展	69
第三節 英國高等教育評鑑制度的建立	75

第四章 1992 年前後英國大學研究評鑑(RAE)	93
第一節 1992 年以前英國大學研究評鑑(RAE)	93
第二節 1992 年以後英國大學研究評鑑(RAE)	100
第三節 對大學研究評鑑(RAE)之評論	115
第五章 1992 年前後英國大學教學評鑑	129
第一節 1992 年以前英國大學教學評鑑	129
第二節 1992 年以後英國大學教學評鑑	135
第三節 對大學教學評鑑之評論.....	153
第六章 結論與建議	157
第一節 結論	157
第二節 建議	164
參考文獻	169
中文部分.....	169
英文部分.....	174



表 目 錄

表 2-1	2000 年卡內基高等教育機構分類表	33
表 2-2	2006 年卡內基高等教育機構分類表	34
表 2-3	各國高等教育機構一覽表	51
表 2-4	2002 年「美國新聞與世界報導」全美最佳大學排名之指標及權重	55
表 2-5	中國大學分類標準(按科研規模劃分)	58
表 2-6	中國大學分類標準(按學科比例劃分)	59
表 2-7	《1997 中國大學評價》指標一覽表	60
表 2-8	《2000 中國大學評價》指標權重一覽表	62
表 2-9	《2001 中國大學評價》指標權重一覽表	63
表 2-10	《美國新聞與世界報導》及《中國大學評價》評鑑模式比較表	64
表 4-1	英國 1989 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助	97
表 4-2	1986 年 RAE 與 1989 年 RAE 比較表	99
表 4-3	機構陳報之研究成果佔其專任學術人員之比率等級	102
表 4-4	英國 1992 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助	103
表 4-5	英國 1996 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助	107
表 4-6	英國 2001 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助	110
表 4-7	英國 2007-2008 年大學研究評鑑之評分等級	113
表 4-8	1992—2001 年 RAE 評鑑實施比較表	114
表 4-9	1992 年至 2001 年 RAE 教育學門評鑑結果	116
表 4-10	1989 年至 2001 年 RAE 評鑑研究經費補助加權數比較表	120
表 4-11	RAE 評鑑制度系統之優缺點一覽表	128
表 5-1	學科評鑑時程、學科與報告書一覽表	142
表 5-2	QAA 教學評鑑之評分標準	147

表 5-3 機構審核三階段工作內容一覽表151

表 6-1 歷年 RAE 比較表161

表 6-2 1992 年前後英國大學教學評鑑比較表162

表 6-3 英國高等教育品質保證之進行方式163



圖目錄

圖 1-1	研究架構圖	10
圖 3-1	1919-64 年—自大學撥款委員會創立至教育與科學部成立階段高等教育與政府間之關係圖	70
圖 3-2	1964-88 年—自教育與科學部成立至 1988 年教育改革法案公佈階段高等教育與政府間之關係圖	72
圖 3-3	1988-1992 年—自 1988 年教育改革法案公佈至 1992 年「擴充及高等教育法案」公佈階段高等教育與政府間之關係圖	75
圖 3-4	1993 年以後高等教育與政府間之關係圖	78



第一章 緒論

第一節 研究背景

環顧當前世界各國高等教育的發展，除中世紀時設立於歐洲的少數幾所古老大學以外，幾乎所有先進國家高等教育機構的蓬勃發展都是在工業革命之後為因應工商業的需求才開始的，又在第二次世界大戰之後，由於大眾意識到學術對社會的貢獻、人力資本論的興起以及對平等主義的強調，高等教育再次經歷了快速的擴張(戴曉霞，2000)。大學的功能也由最初具有宗教色彩的教學殿堂，轉為較具地方與國家特色的研究型大學。隨時遞嬗，有鑒於知識經濟時代的來臨以及產業結構分工日趨精細，並為因應全球化所帶來的強烈衝擊，今日高等教育的定位、功能、與課程等都呈現了不同於以往的多樣面貌。

1920年代，美國大學生數量急遽擴充，一如 Martin Trow 所說，從菁英教育過渡為大眾教育。菁英類型以全職學生、住宿、側重文雅學習的文化典型、品德陶冶，且以畢業從事高地位職務為標誌。相反地，大眾化的高等教育，卻吸引了為數眾多的半工半讀生或通勤生(commuting students)，其主要功能在傳遞實用性的知識，提供學生日後從事技藝或半專業職務的學習。隨著高等教育的蓬勃發展，1930年代，加州的高等教育機構在學校轉型與招生壓力的惡性競爭下，更使得加州的公立高等教育系統步入了功能嚴重重疊與公共資源濫用的階段，為了杜絕高等教育競相朝向同一類型發展，並整合加州各高等教育機構的師資、課程與提升其品質，進而採取完全的立法程序限定不同類型大學主要功能的分類實例，1960年正式透過立法實施「加州高等教育總體規劃」，強制規範加州高等教育體系的發展，以區隔不同功能的大學類型所負責的領域。

其次，於 1973 年首次出版的卡內基高等教育機構分類表，時至今日仍引領美國大學校院的分類學。目前最新版的 2006 年卡內基高等教育機構分類方式，打破自 1973 年以來一貫以頒授學位的情形作為唯一分類依據的模式，除了依照原有 2000 年分類版本修訂而成之基本分類以外，更由大學課程、研究生課程、學生入學、大學形式、學校規模與學生住宿等五個面向區分高等教育機構類別，期能打破研究型/博士型大學獨領風騷的迷思，將大學各方面的特性更立體化的展現。

至於高等教育的評鑑制度並非自大學之創始便已自然衍生，「教育評鑑」一詞的概念最初發軔於美國，一般咸認為 Rice 在 1890 年代所做的評鑑，是美國正式教育評鑑之肇始(商永齡、蔡政道，2002)。1930 年 Tyler 在進步主義教育協會的贊助下主持一項名為「八年研究(The Eight-year Study)」的研究計畫，此次研究的主要目的在比較課程目標與學生學習成效一致的程度，可說是科學的教育評鑑運動的起源，同時也對往後數十年的評鑑產生莫大的影響(王保進，1997)。而自 1960 年代起，教育評鑑運動開始蓬勃發展。王保進(1997)、黃政傑(1994)及秦夢群(1997)分別指出造成教育評鑑運動蓬勃發展的因素：

第一，對學校辦學的不滿：學校教育被社會大眾視為是軟弱、無能、缺乏效率的，這些特質引發大眾普遍的不滿，乃紛紛要求對學校之教育成效進行客觀的評估。以美國為例，蘇聯於 1957 年成功發射史波尼克 I 號人造衛星，導致學校教育被視為鬆軟的體制，民眾對學校的辦學產生質疑。

第二，教育資源的短缺：由於 1970 年代全球經濟陷入第一次石油危機，造成政府財源短絀，教育經費因此大幅縮減。在教育上人民開始對教育經費是否能發揮應有的成效感到懷疑，且因為教育在數量上的急遽擴充，使得在教育預算的分配上產生了排擠效應。為使教育經費的分配與使用合乎經濟有效的原則，所以興起對學校教育加以評鑑的觀念。

第三，教育行政的分權化：在日漸民主化的今日，由於家長與社區人士得以有機會參與教育系統的運作，因此也開始在課程、教學等方面要求進行適度的評鑑措施。

第四，國家管理模式的轉變：各國政府逐漸調整以往由政府主導高等教育的方式，紛紛解除對高等教育的管制，賦予高等教育機構更大的空間，亦即由國家控制模式(state control model)轉向國家監督模式(state supervising model)(戴曉霞，2000)。行政管理革新上新公共管理主義的思想興起，將公共行政視為一種產品與服務的輸出，寄望透過精簡組織與分權，達到最高效率導向，以追求卓越。

第五，教育改革的需要：目前世界各國正努力推行一連串教育改革，要如何才能了解推行改革的利弊得失？教育評鑑扮演著一個提供評鑑理論實證上的基礎角色，有助於修正教育改革的方向。

第六，教育科技的進步：科技的日新月異帶給人們相當大的便利性，教育工學的興起使得許多視聽輔助器材大量地運用於教學中，教育工作者也必須了解教育科技工具在教學上的用途及其所帶來的效果，因此必須藉由評鑑探討其對傳統教學的輔助或替代的可能性。

第七，反映市場競爭的趨勢：部分學者之所以開始注重評鑑工作，目的不僅在強調保護消費者權益的目的，另一方面也是對績效責任運動做更深一層的定義，以協助消費者確認學校教育品質及了解教育措施的優劣之處。

教育評鑑蓬勃發展，而緊密貼合於政治經濟社會的高等教育機構自不能置身事外，因此必須面對一連串針對高等教育品質的評鑑活動。

加之以全球市場於1970、1980年代形成，各國為維持其在全球市場中的競爭力，企業為在全球經濟市場中佔有優勢，莫不積極與研究型大學合作，以求佔有科學產品與研發市場，而政府為回應於全球市場競爭、國際資金流動所帶來的壓力，遂將國家經費集中於能提升經濟與競爭力的高等教育單位上，以求提振國力、增加全球競爭力。

有鑑於上述理由，高等教育分別受到來自於市場化、國際化、標準化的影響，以及追求卓越等競爭機制的激盪，國家級監控機制便悄然成型，例如英國政府推出卓越品質、均等、素質等「國家級教育標準運動」，該理念到1989年國定課程實施以後達到最高峰。而大學在追求卓越的驅使下，則受市場型態將競爭與商

業文化套在學術發展上，同時以「表現性」(performativity) 利用目標的表現指標來驅動、評估和比較教育的產出(陳伯璋，2004)。

Ball(1990)認為這是一種以市場為政府提供「非干預」形式的管治，透過表現技術 (performative techniques) 實施遠程操控 (steering at a distance) 的形式，以建立績效責任 (accountability) 的文化。這種模式將教育體系轉化為一個規訓式系統 (disciplinary system)，其實就是為了以國家級的標準來因應全球資本主義的競爭模式。而市場化下強調評鑑機制及全國性標準的治理方式呈現了吊詭的發展，一方面以價格自由化來解決財政問題，一方面又增加國家對高等教育的管制，迫使高等教育機構必須迎合各種評鑑標準 (鍾宜興，2000)。

於是各樣的評鑑活動不斷興起，一般而言評鑑的目的包括(黃振球，1992；王保進，1997)：(1)提供有關教育制度優缺點之訊息；(2)提供教育計畫所需之訊息；(3)確定制度本身之績效責任；(4)協助擬定教育革新方案。簡言之，大學評鑑的工作在於營造一個公平競爭的機會，鼓勵大學追求卓越，並形成良性循環，使得關於大學的資訊更公開透明，資源的利用更具效率及合理性。

《美國新聞與世界報導》自 1983 年起即開始進行其大學評鑑之排行工作，在評鑑之初，先參酌卡內基高等教育機構分類表將學校依據其任務與所在區域加以分類，再將高等教育中的大學和研究所分開排名，每年公佈皆吸引諸多目光，更是學生、家長選擇學校系所的參考資料。中國大陸方面，武書連參考國內外大學分類之標準和討論，於 1991 年開始進行其《中國大學評價》的研究，按大陸學科門的規劃和大學各學科門的比例與各大學從事科學研究之程度將大學分類，再依各類別設定不同之指標，將大學表現以量化的數字呈現並加以排名。

馬信行(1990)指出，教育評鑑之目的在於評估教育品質，以作為改進的參考，故它具有診斷的作用，然而他也提及設計不良的評鑑可能徒然增加人力財力的浪費，所以應進一步探討評鑑於應用時的適切性。理想的評鑑制度通常包含自我評鑑及外部評鑑兩種形式，冀望透過系統性的診斷，發現經營管理上的缺失，同時提供具體可行的改善建議，然而，自我評鑑有可能流於形式；外部評鑑又存在著同質化的危機。顧忠華(2004)便指陳其間的關鍵：「如果沒有妥善地分門別類進行評鑑，只用單一標準衡量所謂『績效』，勢必引起公平性、正當性與妥當性的爭執。」錯誤的評鑑結果不止顛倒是非，引發軒然大波，更會破壞學校未來的發展，因此將大學予以適當的分類，在評鑑指標的設定上，也需要能因應不同類科及各大學發展特色之需求，才能引領高等教育邁向更為多元、璀璨的未來。



第二節 研究動機與目的

近二十年來高等教育學生人數的不斷增加，高等教育已經改變以往菁英教育的理念與型態，由菁英教育(elite education)走向大眾教育(mass education)的階段。在世界各國益加重視高等教育的情況下，以往高等教育被視為最後的學習階段，但是今天人們需要不斷地學習方能在變遷快速的社會生存，於是高等教育不再是學習的終點站，反而是學習過程中的加油站(楊瑩、鍾宜興，2002)。高等教育的大眾化使得越來越多人有機會進入高等教育機構學習，而高等教育品質的良窳也就益形重要。

我國自民國八十年開始推動教育改革，在高等教育方面實施兩大改革措施，一為廣設大學、一為多元入學，雖然這對高等教育發展具有正面意義，但因沒有完善的規劃，以致引發許多爭議，尤其廣設大學的政策，缺乏長遠的計畫，大學

增加的速度，遠非政府財政所能負擔，加以現今人口出生率逐年下降，供過於求的問題很快便將浮出檯面。

五、六年前政府開始放寬專科學校改制為學院的門檻，許多專科紛紛改制為技術學院，進而改名為科技大學，這是造成近年來國內大學校院數量大幅增加的主因，而且技職校院與一般大學校院之間的定位分野也不明確，以致出現高等教育體制混亂的現象。大學在數量上急遽增加，教育品質卻逐漸下滑，如何兼顧量的成長與質的提升，成為高等教育的一大難題。執是之故，瞭解高等教育功能的演進，探討不同功能定位之下的品質評鑑制度，即為本研究的研究動機之一。

目前各國均有不同的評鑑制度應運而生，我國教育部亦曾公佈「2002 年大學學院 SCI(科學引文索引資料庫)、SSCI(社會科學引文資料庫)與 EI(工程索引資料庫)論文總篇數發表統計」，在這項調查中教育部採取 SCI、SSCI 及 EI 三項分類指標，並以算數式「加總」的方式，對國內公私立大學進行評鑑，導致以文法、教育、藝術為特色的大學敬陪末座，遭到「不當降級」的大學啞巴吃黃蓮，有苦難言。其主要原因便是未對學校進行適當分類，評鑑指標偏頗，評鑑過程粗糙，以致引起強烈的質疑與反彈(龔鵬程，2003)。更可怕的是媒體省略式的報導，一般民眾在聳動標題「長庚竄起，政大暴跌」的強調之下，導致對於高等教育的品質陷入無所適從的慌亂，學術界一片撻闕。顧忠華(2004)剖析道：由於政大作為以人文及社會科學為主的大學，教育部卻將所有大學在不分類的情況下，選擇用對人文及社會科學最不公平的評鑑指標來評鑑，最後連教育部長也必須公開承認有所疏失，事件才逐漸平息，但這種粗糙的評鑑方式已變成一種「負面教材」。其後，雖然反思台灣(人文及社會)高教學術評鑑研討會中，學者痛批以 SSCI 及 TSSCI(台灣社會科學引文索引)為主的高等教育評鑑，嚴重影響學術的發展及校園生態，然究竟世界其他國家如何進行高等教育的分類與評鑑工作？

這是本文深感興趣之處，亦為本研究動機之二。

其後，為全面提升台灣各大學在全球高等教育的競爭力，提升各大學之辦學績效、孕育各大學成為國際一流學府，教育部乃自民國 93 年 7 月 1 日至 94 年 9 月 30 日實施大學綜合校務評鑑，希望能幫助各大學自我定位，發展自我特色，建立未來發展方向，以期全面提升國內高等教育之品質。在此次的評鑑活動中，雖然教育部將 76 所大學校院依學校性質分為九大校務類組，然而此次評鑑過程中所涉及的評鑑指標卻一體適用，並未因為九大校務類組學校屬性不同而有所差異。反觀英國的高等教育為配合市場需求而產生大學與多元技術學院並立之二元體制，又由於種種因素於 1992 年宣布取消二元制，將多元技術學院升格為大學，這樣的歷程與台灣高等教育近幾年的升格改名頗為相似，因此，本研究將以英國為例，探討英國在 1992 年前後品質保證制度的演變歷程及其所遭遇的困境，以作為我國未來高等教育評鑑制度之借鏡。此為本研究的研究動機之三。



基於上述動機，本研究乃以高等教育的功能與分類作為理論架構，探討高等教育評鑑制度面對不同定位與功能的學校時，採取哪些評鑑方式以為因應，希冀能從中獲得經驗與省思，並作為台灣未來高等教育政策的參考與借鏡。故本研究的目的如下：

1. 瞭解高等教育功能演進之歷程與歷史脈絡；
2. 探討高等教育機構分類之模式、目的與影響；
3. 瞭解高等教育機構分類對評鑑的影響；
4. 瞭解英國高等教育的發展歷程與大學評鑑的興革；
5. 分析英國 1992 年前後高等教育評鑑制度的利弊與趨勢；
6. 以英國 1992 年前後高等教育評鑑的轉變作為切入觀測我國高等教育評鑑發展方向的角度，進一步提出建議。

第三節 研究方法與步驟

壹、研究方法

本研究主要採用分析法進行研究。本研究以理論分析為基礎，首先將蒐集高等教育功能與分類的相關文獻，經由文獻的整理探究高等教育功能之演變，以及伴隨不同功能定位所發展之分類模式與評鑑方式。其次本研究將廣泛蒐集英國高等教育制度發展，及其品質評鑑制度的相關文獻，從而瞭解英國高等教育與高等教育評鑑制度之發展脈絡。再者，將從研究、教學、綜合校務等評鑑方式的面向上逐一探討英國不同功能與定位的高等教育機構接受評鑑的情況，最後針對研究問題提出研究的結論，同時也對今日台灣的高等教育評鑑動向提出建議。

貳、研究步驟

步驟一 分析題目：分析題目在研究上的可行性與意義，以確定研究題目並研擬研究計畫。



步驟二 蒐集資料：研究者將利用圖書館、電子資料庫以及網路資源，查詢並蒐集國內外有關高等教育分類與評鑑之相關書籍、期刊、官方文件、法案、研究報告等資料，並輔以國內歷年相關之博碩士論文以為參考。

步驟三 理論分析：就所蒐集到之相關資料進行分析，瞭解高等教育分類與評鑑之演變歷程、目的、模式，及其對高等教育所產生的影響，並作為本文之理論架構。

步驟四 個案研究：根據與英國高等教育相關之資料，探討英國高等教育的發展與評鑑模式。尤其聚焦於比較英國高等教育在雙軌制與單軌制兩個時期所採取的高等教育評鑑制度，故將以 1992 年作為本研究比較的分水嶺，探討多元技術學院升格為大學後，評鑑制度的轉變及相關議題。

步驟五 討論與啟示：歸納比較英國高等教育評鑑制度於 1992 年前後的轉折，同時也以英國的經驗作為台灣的借鏡，進一步對台灣之大學評鑑未來的走向提出建議。



第四節 研究架構

本研究的架構如圖 1-1。要探討「高等教育機構之功能與分類」必須先瞭解高等教育功能之演進，因此第二章即對高等教育功能之背景脈絡予以分析，再針對分類模式、分類與評鑑的關聯作探討；第三章「英國高等教育機構之分類與定位」，建立在第二章的理論基礎上，描述英國大學、多元技術學院及評鑑制度的發展歷程；第四章「1992 年前後英國之高等教育評鑑」則分別解釋 1992 年前後英國高等教育的評鑑制度，並予以比較不同功能與定位之大學如何進行評鑑；第五章則根據上述研究歷程提出最後的結論與建議。

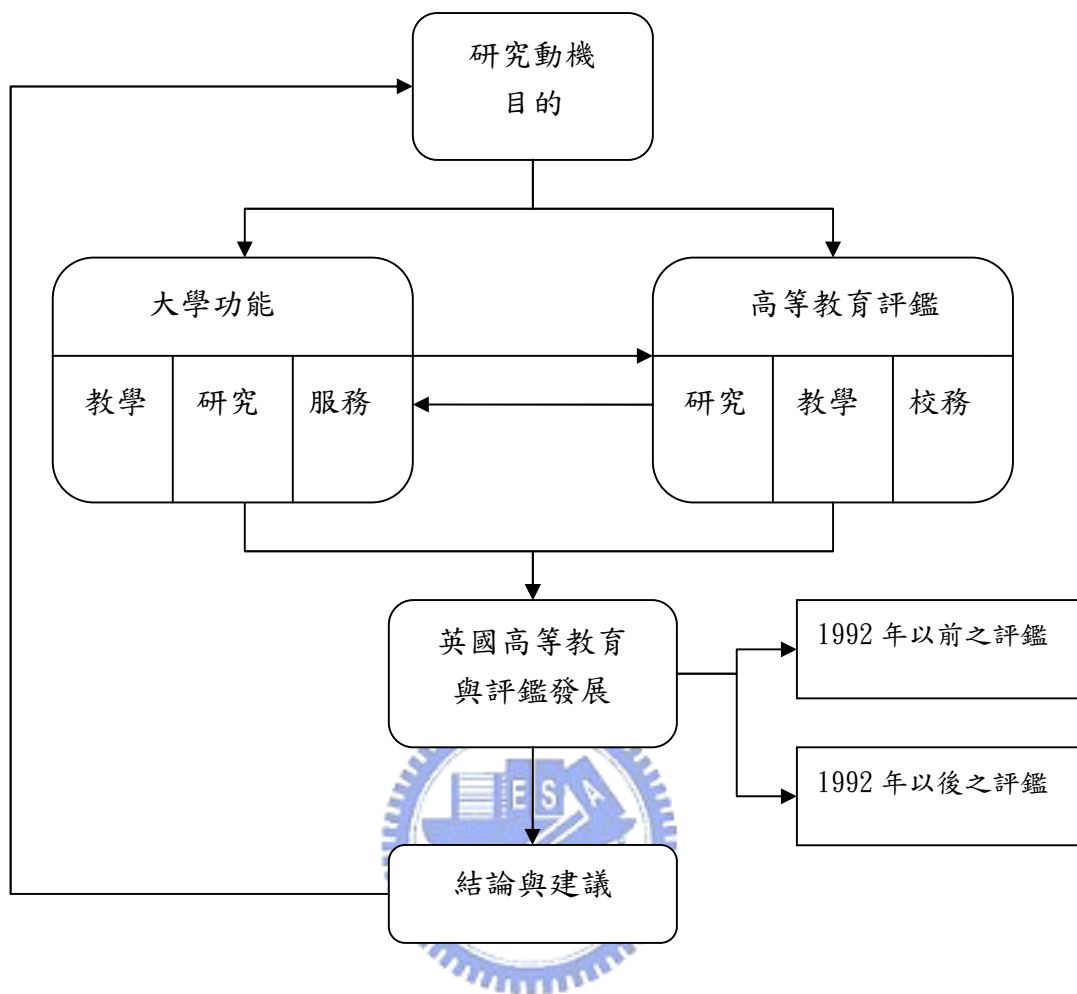


圖 1-1 研究架構圖

第五節 名詞釋義與研究限制

壹、名詞釋義

一、高等教育

本研究所稱之高等教育，指的是中等教育後所實施的教育，基本上由公私立大學、技職學院、社區學院等體系。有時又稱為中等後教育(post secondary

education)或第三級教育(tertiary education)。

二、英國高等教育

本研究所指之英國包含蘇格蘭、英格蘭與威爾斯等三個部分。1964年至1992年二元制時期的英國高等教育包含自主部門的大學與公共部門的多元技術學院兩大體制。1992年回歸為單軌制之後，原本的多元技術學院升格成為大學。本文所指的高等教育即包含大學、多元技術學院兩大部分，至於實施成人教育的開放大學則不在討論之範疇。

三、英國高等教育評鑑

高等教育評鑑泛指由媒體、學術組織或政府等各單位依其評鑑目的，設立一套指標體系，據以實施考核大學效能之過程。本文所研究之英國高等教育評鑑係包含RAE(Research Assessment Exercise)研究評鑑與QAA(Quality Assurance Agency)所實施的學門評鑑與機構評鑑等RAE以外的評鑑而言。

貳、研究限制

- 一、在高等教育分類與評鑑的文獻中，由於世界各國均有其殊異的模式，而本文僅聚焦於英國模式的探討，分析其於1992年前後評鑑模式的轉變與影響，故而無法對其他國家的模式周詳地介紹，此為本研究限制之一。
- 二、關於英國高等教育的評鑑制度，相關的研究與文獻汗牛充棟，然礙於作者個人學識、能力、時間等主觀因素所限，對於文獻的蒐集、探索、轉譯引介與整理分析上，要能深入而詳實地瞭解確有其困難，文中討論的面向恐有不夠深入而未竟周全之處，實為本研究之主要限制。



第二章 高等教育機構之功能、分類與評鑑

本章旨在探討高等教育功能之演進歷程、分類模式以及分類與評鑑之關聯，是以第一節將探討教學、研究、服務等高等教育功能的演進；第二節擬介紹各國高等教育的類型與分類；第三節則以《美國新聞與世界報導》及《中國大學評價》為例介紹大學分類與評鑑的模式。

第一節 高等教育功能之演進

在我國大學法中開宗明義的第一條即指出：「大學以研究學術、培育人才、提升文化、服務社會、促進國家發展為宗旨。」而多數關於大學功能的研究中，亦不脫 Perkins 提出的「教學、研究、服務」三大範疇(林清江，1973)，是以本節將逐一探討高等教育機構在歷史上由教學、研究為目的，進而融入服務精神成為綜合型大學的功能演變歷程。



壹、教學型大學的原型

早在希臘晚期，歐洲便有雅典大學及亞力山大里亞大學的設立，但一來因為古代大學的設立並不成風氣；二來當時大學的研究性質只偏重少數科目，不足以顯示大學之「大」；三來當時大學成員只具地域性，不具廣泛性。而中古大學一成立後，各地便紛紛設立大學，其數量之多、地域分配之廣，非古代大學所可比擬，再加上中古大學的師生是歐洲性的，其後並發展成為國際性，且當今歐美大學還存有中古大學遺風(林玉体，1997)，所以中世紀大學實為現代大學演化之鼻祖。

十一世紀末期的十字軍東征，促進了東西方文化交流，帶來了商業活動與城市的興起，為了培育社會所需的行政管理人員及專業的神職人員等，教會於

是興辦了學校(studium)，並以文法、修辭、邏輯、算數、幾何、天文、音樂等七藝為教學內容，修習完七藝的課程就成為有資格教導他人的教師(master)。大學便在這種教會學校的基礎上，逐漸發展出自由講學的型態，最後演變成具有固定結構組織的大學。

十二世紀時，由阿拉伯文翻譯而來的古希臘哲學大行其道，當時巴黎的教會附設學校因為擁有一名師，而吸引了來自歐洲中北部各地的學生與學者共同鑽研學術。巴黎教會附設學校因為名師亞培拉(Peter Abelard, 1079-1142)的魅力而成為歐洲學者的聚集地，並逐漸由學校(studium)轉變為大學(studium generale)——意即能夠吸引各地學生前來就讀的學校。是以，巴黎大學因而成為歐洲哲學及神學的研究中心，奠定巴黎大學(Université de Paris)早期的學術地位。其他如波隆納(Bologna)大學，因為民法專家艾爾納留(Irnerius, 1071-1137)在該地講授羅馬法而成為法學重鎮；沙列諾(Salerno)大學則由於君斯坦丁(Constantine of Cathage)的講學與立說而成為醫學中心。至於第一所有計畫建立的大學——那不勒斯大學(University of Naples)，乃是由神聖羅馬帝王腓特烈二世(Emperor Frederick II, 1194-1250)於1224年所設立，從此歐洲各地掀起了設立大學的狂潮。

各大學擁有一名師坐鎮，學生自然慕名聚集求教，「學者集團」因此而漸漸成形(林玉体，1997)。為了獲得適當的保護，大學的師生乃模仿當時行會(guild)的制度，聯合組成具有自保形式的集團，以求免於壓迫、確保討論及研究的自由，並確認團體權利，更在西元1208年獲得教皇英諾森三世(Innocent III)的認可，取得「教師與學生行會」(universitas magistrorum et scholarium)的資格，而universitas也逐漸取代原來的studium generale，成為英文所稱大學university的由來。

由於大學師生模仿行會的組織，所以中世紀歐洲大學的整個組織及學位階層也與行會組織相仿，其中地位最低的是還在修習三藝的 undergraduates，相當於一般行會學徒(apprentice)的等級；其次是修完三藝的 bachelors，相當於其他行會中技師(journeyman)的身分；地位最高的是七藝都合格的 masters，他們擁有教學權，可以在本身專修的學術領域內執教，教導 undergraduates 和 bachelors，地位等同於當時行會中的師傅(master)，被稱為博士—導因於拉丁文「教導」的動詞 docere，他們擁有「教授通行證」，有權可以到任何地方教學，並且不必參加當地權力單位的考試，加上學生亦可雲遊四海求取學問，因而促成了中古大學超越國界的性格。

由於大學能夠帶來經濟效益促進地方繁榮，所以各城鎮競相邀請學者講學，成立大學，但是當時的大學師生常和大學所在地的居民發生衝突，為了自保，大學師生便以罷課與遷校作為抗爭的手段。例如英國牛津大學(University of Oxford)因為有學生鬧事，導致學校當局與市政單位發生不快，在得不到滿意解決的情況之下，部分的師生憤而搬遷到劍橋，成立了英國的第二所大學—劍橋大學(University of Cambridge)。由於中世紀時的大學沒什麼硬體設施，圖書儀器亦相當貧乏，很少有固定建築物，加上當時使用共通的教學語言—拉丁語，沒有語言隔閡的問題，因此遷校輕而易舉，不費吹灰之力。大學的設立對大學所在地而言是一種財富，一旦大學遷離，對地方的名譽與經濟將是莫大的損失，所以大學師生就常以遷校作為對抗不合理待遇的殺手鐮，而大學的遷校也間接地促成了新大學的設立，同時還促成學術自由、尊重學者之風氣，以及知識之傳播(林玉体：1997；戴曉霞：2000)。大學透過遷校和罷課等手段，終於促使教皇格里高利九世(Gregory IX)在 1231 年頒布一系列章程，承認大學擁有獨立的審判權和罷課權，並給予大學種種優惠，大幅度限制了巴黎主教對於大學的掌控(黃福濤，2003)。此外大學師生還享有免稅、免服兵役等優惠特權，大學遂逐漸發

展成為不受教會與王室管轄的獨立自主的學術機構。

中世紀大學的興起，奠定了大學追求學術自主的特性，大學並打破教會對學術的獨佔，成為教育上最早的一種組織團體，大學所培育的神職人員及其教育內容對中世紀的宗教世界，起了安定及統一的作用，同時大學亦發揮其深遠的影響力而成為教會與王室間的第三勢力(Perkin,1991:178)。

十六世紀以後，宗教革命及民族國家興起，國家逐漸取代教會對大學的影響力，大學由原本的國際性格轉而具有較多的國家與民族地方色彩，同時也更加回應於民族國家的需求。例如在 1535 年，亨利八世(Henry VIII, 1491–1547)取消了牛津與劍橋大學學生人數最多的教會法課程，大學為了彌補在學生數方面的減少，牛津和劍橋大學不得不開放部分名額供貴族和中產階級的子弟前來就讀，因此在培育神職人員的傳統之外，牛津及劍橋大學轉而也為菁英階層提供博雅教育(Perkin, 1991)。



牛津和劍橋大學之所以提倡追求完整人格、培育紳士階層的整合型教育，除了外在壓力之外，和這兩所大學多年來以書院著稱有密切關係(戴曉霞，2000)。書院(college)原為慈善人士捐贈作為學生寄宿的房舍，後來也提供教學的功能，最早興起於巴黎，其規程之嚴峻頗有中古時代清規的意味。其後，慈善人士為了提升大學生活的品質，遂將整棟房舍捐贈給大學，流傳至英國後，書院乃逐漸發展為招收攻讀較高學位研究生的機構。

理想的書院生活強調以師生共宿的方式進行人格的陶冶，書院中並不嚴格區分教師和學生，強調年長者可作為年幼者的導師和楷模，因此師生同宿共食，朝夕切磋。到了十六世紀以後，書院廣收大學部學生，大學的教學功能逐漸轉到書

院手中，大學差不多只剩下頒給學位的權力，長期下來，書院得皇室及教會之眷愛，財源豐富，大學也就相形見絀(金耀基，2001：124)。由於牛津和劍橋大學書院的傳統，強調文化薰陶、人格陶冶的紳士教育便逐漸成為英國大學的特色。

十九世紀時，牛津的樞機主教 John H. Cardinal Newman 將此紳士培育的理念予以發揚，撰寫「大學的理念」(The Ideal of a University, 1852)一書，認為大學的目的在傳授而非發展知識，同時大學所培育的紳士應是通達事理、有修養、有見識的。紐曼之大學理想著重在對古典文化傳統之保存，教育的目的則在「性格之陶鑄」(character formation)，紐曼對於大學的理念顯然是「教學的機構」，是培育「人才」的機構。雖然其後紳士教育的宗教色彩逐漸淡化，但其以古典語言和文學作為課程核心，旨在培育有別於社會大眾的菁英階層博雅教育模式，也許是古典大學遺留給今日大學教育最重要的遺產。

貳、研究型大學的崛起

1694年，布蘭登堡大公，也就是後來的菲德列大帝(Frederick the Great)受到啟蒙思想家及騎士學院(Ritterakademie)的影響，創辦了哈勒大學(Halle University)。哈勒大學一改中世紀以來大學以研究神學、法律、醫學的傳統，將法語、數學等現代科目納入課程中，並以自由為基礎從事科學研究及教學，對於傳統的教條用理性予以批判，使大學成為追求真理的殿堂。

除了現代化的課程之外，哈勒大學的主要特色在於強調思想自由、提升哲學的地位，大力宣揚理性主義以對抗神學權威，認為哲學應該獨立於神學，並以物理和數學等現代學科，作為教學和研究的基礎。理性主義的重要性遂逐漸超越神學，釋放了長久以來受到宗教箝制的思想，奠定了以科學方法探究真理的基礎。

因為哈勒大學的成功帶來的鼓舞，漢諾威王朝於是在 1737 年設立哥庭根大學(Göttingen University)克紹箕裘，開設了實驗心理學、自然法、政治學、物理學、自然歷史、純粹和應用數學、歷史等課程等創新性的課程，吸引許多貴族子弟以及資產階級子弟前來就讀。

哈勒及哥庭根兩所大學皆強調自由與對真理的追求，企圖使大學融入社會的發展，改變神學的優勢地位，以現代語言授課，強調自由研究與發展新知，已經隱約具有研究型大學的雛型。

1806 年普法戰爭，普魯士敗北，同時也失去了哈勒大學。為了鼓舞士氣和重振民族自信心，以及彌補失去哈勒大學的遺憾，1808 年被任命為教育部長的洪堡德(Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)，向國王菲特列·威廉三世(Friedrich Wilhelm III)提出建立柏林大學(Humboldt-Universität zu Berlin)的計畫書。其主要內容為：(1)儘管普魯士戰亂頻仍，但若柏林大學能推崇學術，仍可對所有德語國家的文化產生影響；(2)柏林大學可將現有的學術力量和機構組成一個從事科學研究的有機組合；(3)「大學」此一名稱可以保留，但其實質必須改革，學生可以來自全德國甚至外國；(4)增強新教在大學中的勢力，削減天主教的影響；(5)柏林大學應該永遠擁有其校園的土地(王晴佳，1997)。

隨後，洪堡德又於 1810 年提出「關於柏林高等學術機構的內在與外在組織」一文，當中呈現了洪保德對大學教育的理想：大學是客觀科學與主觀教育的合一，一方面是學術研究，一方面是人格完整教育。他反對大學純為經濟的、社會的、國家的需求所左右。因此大學沒有義務為學生將來的就業而實施職業訓練。大學所享有的自由，其意義為：學生受到保障，學者不需要注意職業或社會義務，沒有任何強迫，也不必為實際的生活而擔憂。所以大學代表純粹學術研究，不必

去考慮利益，它開放給學生休閒或力爭上游去領導學術與研究(詹棟樑，1994)。在洪堡德的理念中，大學革新強調的是研究與教學的結合、精神上的自由、學術的自由以及學術研究需要具有的公眾功能。

在當時文化國家的理念之下，柏林大學便於 1810 年的 10 月 5 日正式成立。柏林大學成立後，洪堡德認為大學成功的關鍵在於人，因此堅持要聘請當時最傑出的教授。雖然當時普魯士的財政狀況十分拮据，柏林大學還是禮聘一流學者，包括哲學領域的菲希特(J.G.Ficht)、法學領域的薩維格尼(F.K.Savigny)、神學和哲學領域的雪萊瑪赫(F.E.D.Schleiermacher)及古典語文的吳爾夫(E.A.Wolf)。此外，洪堡德也主張新型大學在經費方面不能依賴王室，以免受其牽制，應該向全國募款以求財政上的獨立(戴曉霞，2000)。

相對於當時以啟蒙思想為背景的教育實利主義，洪堡德深受新人文主義的影響，認為學校教育應是「人的教育」，以使人的個性充分發展，不但要有學問，而且要有成熟的心理態度。然而每個人對教育的需要並不相同，應該有自由發展的機會，自我教育和自我完善是教育的最終目的。洪堡德也提出了「沉潛」(Einsamkeit)及自由(Freiheit)作為大學教育的基本原則(楊深坑，1999)。洪堡德對於學問亦有一套認知，他認為學問不是繼承傳統文化，而是要求大學將學問作為一個問題來處理，把大學當作「研究中心」，教師的首要任務是自由地從事於「創造性的學問」，這種大學理念著重在「發展」知識而不在「傳授」知識，當然，大學仍把「教學」看作是重要功能之一。由於大學是一個結合教學與研究以發現學術真理的精神活動場所，因此國家必須體認到大學不同於普通教育的學校，所以國家不應干擾學術活動，更應保障教育和教學上的自由以及學術研究的自由。

雖然洪堡德認為大學應享有學術的自由，對於大學的課程不主張有嚴格的規定，然而他卻認為某些學科在大學裡應該講授，他尤其著重古典語文以及哲學，至於自然科學因為與個人人格沒有太大的相關，所以只是附屬學科。

除洪堡德以外，柏林大學的設立還參酌了菲希特(J.G.Ficht)和雪萊瑪赫(F.E.D.Schleiermacher)的意見。菲希特重視「理性的力量」，他認為理想的大學不該只是傳遞知識的學習場所，而得指導學生以理性的方式去發現新知識，所以大學應該是提供自由探索真理的場所，以「為科學而科學」作為指導方針。教師的教學方法與教學內容不應受到限制，而應透過共同討論、口頭問答、文字描述等引導學生探尋真理，是以柏林大學首創「研討課」(seminar)，改變了傳統大學中教師和學生的互動模式，透過師生共同討論和研究，學生由過去被動的學習者，轉而成為教育過程中積極的參與者。在追求知識和探索真理的過程中，教師和學生的地位是平等的，所以教師擁有教學的自由(Lehrfreiheit)，學生也有學習的自由(Lernfreiheit)，因此教師教課的順序也就不須嚴格規定，學生可以隨時選修與其志趣相投的任何課程。

至於雪萊瑪赫則強調「知識的統一」(unity of knowledge)。他認為大學的目的在協助人們擁有獲取知識及使用知識的能力，以科學的觀點發現自然現象中的差異並加以統整，而達到統合，其中，哲學又是各專門學科的基礎，所以研究必須建立在哲學的共同基礎之上。柏林大學雖然承襲中古大學的結構，由神、哲、法、醫四個學院組成，卻仍和哈勒及哥庭根大學一樣，由哲學作為大學的核心，為統合及評判各種學科知識的標準，以完成知識的統一。由於哲學地位的提升，柏林大學恢復了古希臘的學術思想，以哲學作為一切知識的根本和基礎，另一方面則繼承和發展德國黑格爾(Hegel, 1770-1831)、康德(Immanuel Kant, 1724-1804)等哲學家的思想，以理性將個別現象之研究統一於一個大系統之內。是

以博士學位不論主修領域為何，皆以「哲學博士」(doctorates of philosophy)稱之，意即在此。

柏林大學開創了歐洲大學教育的新紀元，大學以哲學為中心，研究成為大學教授的主要責任，不嚴格限制只有普魯士學生才能入學就讀，吸引許多其他國家學生前來學習，致使德國大學生人數在 1860 年和 1930 年之間成長了二十三倍(戴曉霞，2000)。直到第二次世界大戰之前，德國柏林大學獨領學術風騷，並且對其後的研究型大學產生深遠的影響，可謂樹立了研究型大學優良的範式。

參、綜合型大學的創生

美洲英屬殖民地最先成立的三所大學校院，哈佛(Harvard University)、William and Mary 以及耶魯(Yale University)，性質皆同，都由三個不同教會所興建。獨立戰爭之後，為符合社會及經濟發展的需求，新的州多為州民提供大學校院的教育機會，由政府官員擔任董事會的官方代表，州政府也零星式的提供經費補助，於是這些學府便呈現半公立的性質。除了由州政府的力量之外，聯邦政府對於美國公立大學體系的建立也有顯著的貢獻。參議員莫瑞爾(Justin Morill)向國會提出贈地(land grant)法案，著名的莫瑞爾法案便在 1861 年由林肯總統(Abraham Lincoln, 1809-1865)簽署通過，並於 1862 年實施。該法案包含三項要點：(1)根據 1860 年的名額，每州凡有國會議員一名，可獲得三萬英畝的公有土地，或等值的土地券(land script)；(2)聯邦政府在每一州至少資助一所學院，在不排除科學和古典學科之下，開設以農業和機械為主的課程；(3)出售公共土地所獲得的資金，10%用於購置校地，其餘的成立基金(endowment)，其年投資報酬率不得低於 5%(戴曉霞，2000：25；Rudolph, 1990:252)。贈地法案強調農業、機械等實用科目，也不排斥科學、古典學科的學習，在歐陸，現代語及實用課程只在聲望較差的學府教授，同時較差的學府也不會開設古典語文或

理論性課程，而美國卻大異其趣，是以，贈地法案決定美國大學將步上功利的途徑，也奠定了美國綜合性大學的基礎。

除了公立大學之外，美國高等教育體系還有數量龐大的私立高等教育機構。而美國的私立大學之所以能蓬勃發展，1819年美國聯邦最高法院對達特茅斯(Dartmouth)學院的判決具有決定性的影響。1816年大力推動州立大學的傑佛遜(Thomas Jefferson, 1743-1826)及其支持者，提出了將達特茅斯學院改制為州立大學的訴訟案，此舉令達特茅斯學院的董事會深感不滿，因此在1819年上訴至美國聯邦最高法院，法院判決達特茅斯學院屬「慈善法人」性質(eleemosynary corporation)，立校特許狀是一種契約保障，能使該校免於民主立法機構的介入或干預。達特茅斯學院的判決讓私人學院能免於公有化的憂慮，也助長了美國私人興學的風氣。



在1876年以前，美國大學的程度只相當於歐陸的中學，待到吉爾曼(Daniel Coit Gilman, 1831-1908)與艾略特(Charles W. Eliot, 1834-1926)等人依循德國研究型大學的路線，建立霍布金斯大學(Johns Hopkins University)之後，才一步步提高美國大學的水準。美國的先進大學，一方面承繼德國大學重研究之傳統，一方面也承繼英國大學重教學之傳統。我們可以說，美國的研究院採德國模式，大學部則多少受英國影響(金耀基，2001)。當時德國在學術上的卓越表現，使得美國學子欣然負笈遠遊，柏林(Berlin)、萊比錫(Leipzig)、哥庭根(Gottingen)等大學，便是當時美國學子最嚮往的地方。南北戰爭後，美國變成一個工業化、都市化及非宗教控制的社會，因此需要一種新類型的高等教育來發展專門技術、訓練特殊人才，而留德學成歸國的學人，以其擁有的專門技術與知識，逐漸受到重視，紛紛受聘於各大學服務(李緒武，1982)。

在南北戰爭與第一次世界大戰期間，約翰霍布金斯大學是研究改革大學的先驅，於吉爾曼校長的領導下，在美國高等教育界非常活躍。此時約翰霍布金斯大學建校的目的是為了全美國的發展，而非為適應地方性的需求，所以在建校之初竭盡所能網羅優秀人才時，不管是教授還是學生，全校沒有一人是校址巴爾提摩（Baltimore）的當地人。在研究課程中，霍布金斯大學也想要開闢一個新天地，不因襲既有成規，設立了語言學、數學、倫理學、歷史學、科學等科系，因為這是大學發展的基本，待到基本建立之後，再發展生活必須的職業課程。

為脫離教會統治或黨派政治的干預，同時也為後來新興的美國大學樹立新的榜樣，更為了使霍布金斯成為一所非教會的大學，所以設校之初董事會堅決表示霍布金斯大學有追求真理的自由。當時所延聘的教授都是受過德國式教育的學者，由他們完全擔負起自由去實踐學術理想的任務，吉爾曼曾說：「研究是我們每一位指導教授的責任，不只為了製造名氣，但名氣將因指導與鼓勵學生研究而產生」（李緒武，1982：313）。霍布金斯大學將學者與其研究生涯結合，使學者們能在教學之中，進行自己專長領域的創造性研究。吉爾曼也發現美國大學對社會所負的重大責任，他認為大學教育應該為社會進化、文明的進步發揮其重要功能，所以大學要追求高深的學問，並將研究成果應用於日常生活問題的解決。

霍大的教學方法和德國大學所流行的相同，討論、實地的實驗、學者的演講，是德國教學技術的三個特性。對大班級採演講式、對高深研究採用討論、需要論證者則採實驗法，發展實驗室、建立研究圖書館、成立學術討論會、指導研究論文、細分課程的門類，促成課程的專門化，進而更增設學系，招收富有研究志趣的學生。這種新的教學方法普遍地為各大學所採用，取代了在教室中「聽講」與「背誦」的傳統方法。

校園裡充滿自由的研究氣氛，學生可以自由研究，依其興趣選修課程，甚至有學生同時選修兩門以上的課程，學校行政當局和教授除了考試以外，向來不點名，所以衝堂選課的情形，直到考試時才被發現。此種制度的最大優點是學習年限縮短，資賦優異的學生可以提早畢業，但也有其困難與嚴重的缺失，是以艾略特在 1869 年擔任哈佛大學校長四十年的期間，經過將近三十年的努力才確立了選修制度，打破了美國大學固定的學年、課程及班級的教學組織，使教學更具有彈性，更能配合社會及學生的需求，強化了學生的學習自由，也有利於各種類型、層次人才的培育。此外，選修制度也讓大學教師不僅是傳統知識的傳播者，也能夠以研究結果為基礎開設新課程，成為新知識的發現者。選修制度不但有助於教學自由的強化，也有利於美國大學研究能力和水準的提升。



美國大學教學上的另一特徵是大學圖書館的建立與發展，在大學教育發展早期的五十年中，美國的圖書館極為稀少，直到 1870 年代，杜威(Melville Dewey, 1851-1931)等才開始為學院中設置哲學科目圖書館，這是美國圖書館界的先驅，而後，圖書館方逐漸開始成為一種專業。此後，圖書館成為一門專業技術，由專業人員管理，分類系統的改良，編目、上架、閱覽形成一貫作業，大學的圖書館與研究實驗的發展，對後來的人才培育及知識傳遞貢獻卓著。

高深知識的追求，是大學教育最神聖的責任之一，知識的獲得不僅限於參與研究的個人，還要傳播給其他人，為達到傳播的目的，便必須藉助於期刊的發行和著作的出版，吉爾曼有鑑於此，便於 1878 年在霍大極力提倡，並成立出版機構專司其職。1948 年，全美各地計有三十五所大學成立了頗具規模的出版中心，在這一年中大學出版的刊物和著作約佔全美出版量的百分之八，尤其是定期刊物出版方面，各大學各有其特色，對文稿的選擇非常嚴格，刊物發行的目的在提高論文品質，維護學校聲望，絕不以營利為目的(李緒武，1982)。藉著學術性刊

物的交流，美國的專家學者也得知德國和歐洲其他國家的最新發現和研究成果。

在第一次世界大戰期間，為了因應時勢需要發展，促成了相關學科知識的大結合，美國語言學會(American Philological Association)、科學學會(Scientific Association)、考古人類學會(Archaeological Society)等組織頗為龐大的學術團體，便應運而生，而從學術團體的進展中，又可反映大學的研究計畫的特色和學術思想。

二十世紀初期，美國大學校園興起了一種校園生活的理念，年輕的畢業校友在都市從事工商貿易，他們孕育出一種新作風—激賞於大學時代課外活動背後所具備的社會價值。由於大學需款恐急，這批商界校友可以解囊捐助，且在選舉校長時，更具一言九鼎的份量。感染了新作風的學生入學就讀，他們渴望參與各項校園活動，期盼日後能運用在大學時代建立的網絡於工商世界中嶄露頭角，校際運動競賽在這種過程中更是一強力催化劑，令學生狂熱投入同時也強化校友對母校的忠誠。哈佛的校長 Abbott Lawrence Lowell(任職於 1909-1933)與普林斯頓的校長 Woodrow Wilson(任職於 1902-1910)，他們一方面介紹此種大學生活理念，一方面也勸勉大學生要注重學習研究，冶兩者於一爐，大學的校園生活理念就清楚地投入為大學教育的一環(林玉体，2002)。

1920 年代，大學生數量急遽擴充，一如 Martin Trow 所說，從菁英教育過渡為大眾教育。菁英類型以全職學生、住宿、側重文雅學習的文化典型、品德陶冶，且以畢業從事高地位職務為標誌。相反地，大眾化的高等教育，吸引了半工半讀生或通勤生(commuting students)，傳達實用性的知識，為日後從事技藝或半專業職務的學習為典型。伴隨大眾化的腳步，高等教育擴充到為市民提供服務，美國大學由教學、研究而服務的歷程，和威斯康辛理念(Wisconsin idea)

的推廣有密切的關係。

1848年威斯康辛大學(University of Wisconsin)創辦，因獲得贈地法案的補助款，成為注重農業和機械科目的大學。凡海斯(Charles R. Van Hise, 1857-1918)於1904年出任威大校長，主張大學應該走出校園，步入社區，提供推廣教育機會，將大學與民主社會的社區意識相結合，讓民眾瞭解大學的理念，並結合大學課程與全民生活，把大學創新的知識予以推廣，以增進政治、經濟、社會及人類之福祉。在凡海斯的領導之下，威大在1915年建立了為全州服務的知識推廣部(extension)，提供函授、學術講座、辯論與公開研討、一般資訊與福利等服務。推廣部開設和組織了幾百種課程及各類教育活動，同時也協助組織流動圖書館，以便將知識迅速地傳播到全州的每一個角落。此外，凡海斯校長力主大學教授應該善用其擁有的專家知識(expertise)，協助州政府解決問題，避免州民的權益受到龐大商業利益的侵害，而且威大也邀請校園外的各類專家到校舉辦專題講座，以加強大學的教學和研究(戴曉霞，2000；林玉体，2002)。麥卡錫(Charles McCarthy, 1873-1921)在1912年出版了《威斯康辛之理念》(The Wisconsin Idea)一書，闡揚威大的辦學思想與模式，威大於是成為推動大學服務功能的代表。1930年時，半工半讀及暑期學生，在紐約大學(New York University)、西北大學(Northwestern University)、南加州大學(University of Southern California)等學府，都已超過全職生數量。當時美國規模最大的高等學府，已不再是研究型的大學了(林玉体，2002)。

由於知識的爆炸及社會各業發展對知識的倚賴與需要，大學已成為「知識工業」(knowledge industry)之重地。學術與市場結合，大學自覺不自覺地成為社會的服務站。象牙塔內與塔外的界線日益模糊，甚至泯滅。學術之專化相當驚人，加州大學課程竟達一萬門之多，而教授之用心著力多在研究，教授忠誠的對象已

不是大學，而是支持他研究的單位。大學越來越大、越來越複雜，它的成員已不限於傳統的教師、行政人員和學生，還包括許多「非教師」的教學人員(如研究教授)；它的組織已不限於學院、書院、還包括無數的研究中心、出版社、交換計畫中心；它的活動已不止於教學、研究、還包括對外的諮詢，與國外的合作等等。今日大學已不再具有統一性，而毋寧是一多元體，並具有高度的多樣性。multiversity 不是一個和諧合調的組織，而是許多個社會，或者說是一個多種目的之多元性社會(金耀基，2001)。

小結

自西元十一世紀以神學、哲學、法學與醫學為教學重點的傳統大學設立至今，大學的發展已有九百多年的歷史，當時大學的教育目的主要在培養神職人員及政治人才，是一種重視博雅精神的菁英教育。直至 1810 年德國柏林大學誕生，學術研究的觀念才被引進大學，開啟大學以學習自由及教學自由作為中心理念，以追求知識的創發為目的，樹立了研究型大學的典範。時至今日，世界各國大學的主要模式又以美國結合教學、研究、服務的綜合型大學模式為代表，為大學的功能開啟了多元化的新頁。

第二節 高等教育機構分類之模式

高等教育發展日益蓬勃，不只在數量上成長許多，同時在類型上亦顯得紛然雜亂，為有效地整合高等教育資源，同時也滿足不同能力、動機及興趣的學生需求，許多學術機構或政府組織乃發展不同的指標或分類方法，企圖將多元龐雜的

高等教育機構依據不同的功能指標，分門別類加以歸納，以協助社會大眾有系統地瞭解並區隔大學之間的差異(Lombardi,2000)。本節將簡單介紹美國及其他國家在高等教育機構分類上的模式。

壹、美國

一、加州高等教育總體規劃

「加州高等教育總體規劃(Master Plan for Higher Education in California,1960-1975)」的主要目的，是為了杜絕高等教育競相朝向同一類型發展，並整合加州各高等教育機構的師資、課程與提升其品質，進而採取完全的立法程序限定不同類型大學主要功能的分類實例。自1960年正式通過該項法案(Donahoe Higher Education Act，即 Senate Bill 33)以來，加州的高等教育體系基本上一直依循其主要內涵來發展，期間並曾在1966年、1972年、1987年針對加州高等教育的變化與以檢討和修正。

(一)分類緣起與目的

「加州高等教育總體規劃」的緣起主要有兩個原因。一來因加州優越的地理環境吸引了廣大的移民人潮，快速增加的人口相對造成高級人才的急遽需求，也因此提早面臨高等教育擴張的問題。另外，從1930年代開始，加州的高等教育機構在學校轉型與招生壓力的惡性競爭下，更使得加州的公立高等教育系統步入了功能嚴重重疊與公共資源濫用的階段，乃加速促成了「加州高等教育總體規劃」的實施。就在這樣的背景之下，加州高等教育界組成「總體規劃調查小組」(Master Plan Survey Team)進行加州高等教育體系的綜合規劃(戴曉霞，2000；The Department of Academic Initiatives,2003)。

(二)分類依據與方法

加州大學總校長 Clark Kerr 與州教育委員會的 Roy Simpson 在 1959 年 2

月，共同向州議會提出總體規劃的請求，在其他多位議員的推動之下，州議會通過指派聯絡委員會為加州高等教育發展整體規劃的決議案，結果提出「加州高等教育總體規劃，1960-1975」，也就是後來 Donahoe 法案的主體。

在「加州高等教育總體規劃」的分類方式上，以正式立法的方式強制規範加州高等教育體系的發展，以區隔不同功能的大學類型所負責的領域，詳細的相關條文如下所述(The Department of Academic Initiatives,2003)：

依據 Donahoe 高等教育法案第 22500 條的規定，加州的公立高等教育包含下列三者：(1)過去以及未來依據本法成立的所有初級學院(Junior College)；(2)過去以及未來依據本法成立的所有州立學院(The State college System)；(3)過去以及未來由加州大學董事會(The Regents of the University of California)所成立的校區與分校。文中特別標明除非獲得高等教育協調委員會(Coordinating Council for Higher Education)之推薦，否則加州州議會將不再授權成立新的公立高等教育機構，而且除了在 22500 條第(2)(3)款所指的機構外，亦將不再授權現行或新設立的公立高等教育機構提供第十四年級(即大二)以上之教學。並規定加州州立教育委員會(the State Board of Education)應為公立初級學院之設立與運作提供一套最起碼的標準，執行其應有的視導措施。

(三)學校類型與歸類定義

在「Donahoe 高等教育法案」的規範之下，加州的公立高等教育機構建立了以「加州大學」、「州立學院」與「初級學院」為主要架構的加州高等教育三層級體系，並且規定不能擅自改變其獲規劃的類別。各級學校被劃歸的功能如下所述(戴曉霞，2000；The Department of Academic Initiatives, 2003)：

1. 加州大學：招收成績為前 12.5% 的高中畢業生，以學術研究的功能為主，

是唯一由州政府支持的學術研究機構，除在某些學術領域經同意與州立學院共同頒授博士學位之外，有權頒授各種學術領域的博士學位。

2. 州立學院：招收成績為前 33% 的高中畢業生，其主要功能係透過碩士學位學程為大學部以及研究生提供一般文理學科、應用學科、以及各種專業，包括教師專業等等各種學術領域之教學。除了當時已經獲准設置的二年制農業學程外，其他二年制的學程均須經過州立學院系統董事會(the Trustees of the State College System)與加州教育委員會的共同批准始可設立。至於博士學位的頒授則可依該法第 22552 條之規定，與加州大學共同頒授。至於州立學院之教授所進行的研究，則應與州立學院所被賦予的主要功能以及設施相互一致。

3. 初級學院：招收高中畢業生及年滿十八歲者，主要任務在於提供大學、職業技術、一般及博雅教育等課程，並可頒授副學士學位。但是各公立初級學院提供之教學均不得超越第十四年級，其教學應包括：(1)為轉學生提供大學程度之課程；(2)提供職業與技術領域之課程以協助就業；(3)提供通識或一般文理學科的課程，以協助學生獲得副學士文憑等。

(四)加州高等教育總體規劃的影響

在正式將高等教育總體規劃予以立法後，當初因為人口增加、經濟成長所產生要求設立新學院的龐大壓力得到紓解，免於投入大量資源設立新大學。其次，由於限制了各類機構招生的比例，也因此改變了高等教育的成長模式，讓高等教育的發展更為均衡。再者，約束了州立學院的發展方向。一直以來州立學院透過縮小和加州大學的薪資差距、尋找州研究經費、降低教學時數、擴大研究所規模等方式，表現其不甘屈居於加州大學之下的野心，直到 1972 年，州議會在堅持改名但絕不能改變原有功能的條件下，同意州立學院改名為州立大學，自此，州立大學似乎已體認不必再與加州大學一較長短，安於總體規劃的安排，成為全美規模最大的四年制高等教育系統(戴曉霞，2000)。

(五)州高等教育總體規劃的問題

雖然加州高等教育的總體規劃具有引導其高等教育有秩序地朝向不同功能發展，避免造成資源的重疊與浪費等重大貢獻，但以政府立法的方式來約束高等教育機構的發展，抑制市場力量所可能產生的競爭苦果以及各類型校院均期望朝四年制綜合大學為目標邁進的強烈企圖，直至今日仍舊引起批評，批評者認為分類的做法是一種違反平等主義的階級再製(馬湘萍，2000)。

貳、卡內基高等教育機構分類

卡內基高等教育機構分類(The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education)引領了美國大學校院的分類學，在這個分類架構中概括地描述了美國高等教育機構的差異性，多數的卡內基高等教育機構計畫依據這個架構以確保選取的類型。卡內基分類最初在1973年出版，隨後更新於1976、1987、1994、2000與2006年，目前基金會正著手對分類系統進行全新的評估，預計於2005年底發表新的分類方式，其中將包含數個有區別性的分類計畫，期能描繪各機構之間的相似性及相異性，以及呈現出機構的轉變以及多樣性。

一、卡內基分類表的緣起

「卡內基分類表」是於1970年代初期，由卡內基高等教育基金會(Carnegie Commission on Higher Education)為因應其政策之需要、提升卡內基基金會所進行高等教育相關研究之精確性，遂在Clark Kerr的領導之下設計產生。1971年及1972年，基金會內部數項研究報告中即曾採用該分類標準，至1973年便正式將全面性的學校分類標準匯整出版，其後並於1976年、1987年、1994年、2000年及2006年五度修訂。

「卡內基分類表」所適用的對象包含美國教育部(The Department of Education)所認可的全美各大學校院，只要列名在每年「高等教育指南」(Higher Education Directory)內者皆適用其分類，由於分類標準強調的是學校的設立宗旨、學生特性及教職員特色等，因此若一個學校擁有數個校區，則每一個校區均依各自不同的特性歸屬於不同的類別。

二、卡內基分類表的分類演變

「卡內基分類表」最早期將博士級大學分為 R1、R2、D1、D2 四類，至 2000 年將博士級大學濃縮修正為二類：(一)「博士型/研究型大學—擴張型」(Doctoral / Research Universities—Extensive)；(二)「博士型/研究型大學—集中型」(Doctoral / Research Universities—Intensive)。原本卡內基分類表 1994 年版對博士大學的分類是：

R1—「研究型大學 I」(research Universities I)：提供完整的學士課程並授予碩士及博士學位，「研究」為學校發展重心，每年至少頒發 50 個博士學位，且每年獲得聯邦補助款在 4,000 萬美元以上。

R2—「研究型大學 II」(research Universities II)：提供完整的學士課程並授予碩士及博士學位，每年至少頒發 40 個博士學位，且每年獲得聯邦補助款在 1,550 萬至 4,000 萬美元之間，但 2000 版的已將「聯邦補助款」剔除於認定指標以外。

D1—「博士型大學 I」(doctoral universities I)：提供完整的學士課程並授予碩士及博士學位，每年至少在 5 個科系以上，頒發 40 個博士學位。

D2—「博士型大學 II」(doctoral universities II)：提供完整的學士課程並授予碩士及博士學位，每年至少在 3 個科系以上頒發 10 個博士學位，或至少在 1 個科系以上頒發 20 個博士學位。

2000年，卡內基基金會依據各大學所授予學位的狀況，將高等教育機構分

為下表之六大類：

表 2-1 2000 年卡內基高等教育機構分類表

一、博士型/研究型大學 Doctoral/Research Universities		
<p>(一)、博士型/研究型大學—擴張型 Doctoral/Research Universities – Extensive</p> <p>1. 提供大規模的學士課程； 2. 加強博士班研究所教育； 3. 每年至少在十五個科系以上，頒發五十個博士學位。</p>	<p>(二) 博士型/研究型大學—集中型 Doctoral/Research Universities – Intensive</p> <p>1. 提供大規模的學士課程； 2. 加強博士班研究所教育； 3. 每年至少在三個科系以上，頒發十個博士學位；或每年總共頒發二十個以上博士學位。</p>	
二、碩士型大學與學院 Master's Colleges and Universities		
<p>(一)、第一類碩士型大學與學院 Master's Colleges and Universities I</p> <p>1. 提供大規模的學士課程； 2. 加強碩士班研究所教育； 3. 每年至少在三個科系以上頒發四十個碩士學位</p>	<p>(二) 第二類碩士型大學與學院 Master's Colleges and Universities II</p> <p>1. 提供大規模的學士課程； 2. 加強碩士班研究所教育； 3. 每年至少頒發二十個碩士學位。</p>	
三、學士型學院 Baccalaureate Colleges		
<p>(一)學士型學院—文理型 Baccalaureate Colleges – Liberal Arts</p> <p>1. 以學士學位的課程為主； 2. 在所有博雅領域課程之中，頒發出一半以上的學士學位。</p>	<p>(二)學士型學院—一般型 Baccalaureate Colleges – General</p> <p>1. 以學士學位的課程為主； 2. 在所有博雅領域課程之中，頒發出少於所有學士學位之一半的學位。</p>	<p>(三)學士／專士型學院 二年制專士為主、四年制學士為輔 Baccalaureate/Associate's Colleges</p> <p>1. 以二年制的大學課程為主； 2. 四年制的學士學位至少佔所有頒發學位的百分之十以上。</p>
四、專士型學院 Associate's Colleges		
<p>1. 除了少數例外，主要提供二年制專士學位與學分證書，不頒發四年制的大學學位； 2. 但也包含頒發四年制的學士學位少於所有頒發學位的百分之十以下的學院。</p>		
五、專門學校 Specialized Institutions		
<p>(一)神學院與其他專門研究有關信仰之學校 Theological seminaries and other specialized faith-related institutions</p>	<p>1. 提供宗教教育； 2. 訓練神職人員。</p>	
<p>(二)醫學院與醫學中心 Medical schools and medical centers</p>	<p>1. 授予專業的醫學領域方面之學位； 2. 也包含了牙醫、藥學、護理。</p>	

(三)專業醫事學校 Other separate health professional schools	主要授予護理、藥學、復健等學位。
(四)工學院與技術學院 Schools of engineering and technology	主要授予科技領域的碩士與學士學位。
(五)企業管理學院 Schools of business and management	主要授予企業管理相關課程的碩士與學士學位。
(六)美術、音樂與設計學院 Schools of art, music, and design	主要授予美術、音樂、設計與建築或跨領域等相關課程的碩士與學士學位。
(七)法學院 Schools of law	主要授予法律相關學位。
(八)師範學院 Teachers colleges	主要授予教育或教育相關領域之碩士與學士學位。
(九)其他專門學校 Other specialized institutions	主要包含研究學院、海事學校、軍事學校與不在以上專業領域分類之學校。
六、原住民大學與學院 Tribal Colleges and Universities	
(一)除了少數例外，此類之學院主要設立於原住民保護區；	
(二)他們皆為美國印地安高等教育協會的一員。	

資料來源：侯永琪、陳樂群，2003：134

2006年，卡內基基金會公佈全新的分類方式，打破以往依頒授學位的情形作為唯一分類依據的模式，除了依照原有2000年分類版本修訂而成之基本分類以外，另外由大學部課程、研究生課程、學生入學、大學形式、學校規模與學生住宿等五個面向分類，將大學的特性更立體化的展現，其基本分類方式如表2-2。

表 2-2 2006 年卡內基高等教育機構分類表

一、博士級大學 Doctoral-granting Universities
每年至少頒發二十個博士學位
(一)研究型大學(非常高度研究活動) Research Universities (very high research activity)
(二)研究型大學(高度研究活動) Research Universities (high research activity)
(三)博士型/研究型大學 Doctoral/Research Universities
二、碩士型學院與大學 Master's Colleges and Universities
每年至少頒發五十個碩士學位
(一)碩士型學院與大學(大型) Master's Colleges and Universities (larger programs)
(二)碩士型學院與大學(中型) Master's Colleges and Universities (medium programs)
(三)碩士型學院與大學(小型) Master's Colleges and Universities (smaller programs)

三、學士型學院 Baccalaureate Colleges	
1. 學士學位至少佔所有頒發學位的百分之十以上 2. 每年頒發少於五十個碩士學位 3. 每年頒發少於二十個博士學位	
(一) 學士型學院—藝術與科學型 Baccalaureate Colleges—Arts & Sciences (二) 學士型學院—綜合領域 Baccalaureate Colleges—Diverse Fields (三) 學士/專士型學院 Baccalaureate/Associate's Colleges	
四、專士型學院 Associate's Colleges	
1. 除了少數例外，主要提供二年制專士學位與學分證書，不頒發四年制的大學學位； 2. 但也包含頒發四年制的學士學位少於所有頒發學位的百分之十以下的學院。	
(一) 公立鄉村小型 Public Rural-serving Small (二) 公立鄉村中型 Public Rural-serving Medium (三) 公立鄉村大型 Public Rural-serving Large (四) 公立近郊單一校區學校 Public Suburban-serving Single Campus (五) 公立近郊多校區學校 Public Suburban-serving Multicampus (六) 公立城市單一校區學校 Public Urban-serving Single Campus (七) 公立城市多校區學校 Public Urban-serving Multicampus (八) 專業的專士型學院 Public Special Use (九) 私立非營利 Private Not-for-profit (十) 私立營利 Private For-profit (十一) 公立二年制學院 Public 2-year colleges under 4-year universities (十二) 公立四年制學院 Public 4-year Primarily Associate's (十三) 私立非營利四年制學院 Private Not-for-profit 4-year Primarily Associate's (十四) 私立非營利四年制學院 Private For-profit 4-year Primarily Associate's	
五、專門機構 Special Focus Institutions	
提供單一領域或是一系列相關領域之學士或碩士	
(一) 神學院、聖經書院與其他專門研究有關信仰之學校 Theological seminaries, Bible colleges and other faith-related institutions	1. 提供宗教教育； 2. 訓練神職人員。
(二) 醫學院與醫學中心 Medical schools and medical centers	1. 授予專業的醫學領域方面之學位； 2. 也包含了牙醫、藥學、護理。
(三) 其他專業醫事學院 Other health professional schools	主要授予護理、藥學、復健等學位。
(四) 工程學院 Schools of engineering	主要授予工程領域之學位。
(五) 技術學院 Other technology-related schools	主要授予技術相關領域之學位。
(五) 企業管理學院 Schools of business and management	主要授予企業管理相關課程的碩士與學士學位。

(六)美術、音樂與設計學院 Schools of art, music, and design	主要授予美術、音樂、設計與建築或跨領域等相關課程的碩士與學士學位。
(七)法學院 Schools of law	主要授予法律相關學位。
(九)其他專門學校 Other special-focus institutions	主要包含研究學院、海事學校、軍事學校與不在以上專業領域分類之學校。
六、原住民學院 Tribal Colleges	
(一)除了少數例外，此類之學院主要設立於原住民保護區；	
(二)他們皆為美國印地安高等教育協會的一員。	

備註 1：博士型大學可細分為研究型大學(非常高度研究活動)、研究型大學(高度研究活動)及博士型/研究型大學等三類，主要的依據並非研究的品質或重要性，而是檢視和研究相關的數據：科學與工程領域(包含社會科學)研究與發展的經費、非科學與工程領域研究與發展的經費、科學與工程研究人員學歷等。將上述數據予以統計結合為兩項指標：指標一，將上述數據加總；指標二，每項研究活動所需之經費與研究人員。再將上述兩項指標描繪於座標圖上，與標準參照點作比較，若座標點落在標準點之右上方，則為非常高度研究活動，若座標落在標準點之右下角或左上角，則為高度研究活動。

備註 2：碩士型學院與大學的分類依其頒授碩士數為依據分類，頒授 200 個以上的碩士學位屬於碩士型學院與大學(大型)，頒授 100-199 個碩士學位屬於碩士型學院與大學(中型)，若頒授 50-99 個碩士學位屬於碩士型學院與大學(小型)。

備註 3：學士型學院若頒授 10%-50%的學士學位，則屬於學士/專士型學院，若頒授 50%以上的學士學位，又其中一半以上為藝術與科學領域學士，則屬於學士型學院—藝術與科學型，若頒授超出 50%以上的學士學位，但不屬於學士型學院—藝術與科學型，則屬學士型學院—綜合型。

備註 4：專士型學院依學校所在地分為鄉村，近郊與城市三類，若人口未達 50 萬則為鄉村型。又以學生人數區分學校大小，學生數少於 2500 人為小型學校，學生數介於 2500 人到 7500 人屬於中型學校，學生數超出 7500 人則為大型學校。若該所學校只有一個主要的校園或是行政體系，便屬於單一校區學校，若有多個校區或行政體系則屬於多校區學校。最後若該校課程相當侷限於某學科則被歸類為專業的專士型學院。

資料來源：整理自

<http://www.carnegiefoundation.org/Classification/index.htm>

除卻上述基本分類以外，卡內基基金會 2006 年分類方式最大的突破是提供更多元更具彈性的分類方式，依大學所提供之大學部課程、研究生課程、學生入學、大學形式、學校規模與學生住宿等五個面向分類，以終結含有排名取向的分類模式，使大學的特性能更立體化的展現，茲分別說明如下。

(一)大學部課程種類

依據授予學位的層級(專士及學士)、所頒發學士學位主要的領域以及是否頒授碩士學位等三個條件，將大學分為專士型；專士為主；集中於藝術與科學領域，不含碩士學位/包含少數碩士學位/含有許多碩士學位；偏重藝術與科學領域，不

含碩士學位/包含少數碩士學位/含有許多碩士學位；平衡於藝術與科學/其他專門領域，不含碩士學位/包含少數碩士學位/含有許多碩士學位；偏重其他專門領域，不含碩士學位/包含少數碩士學位/含有許多碩士學位；集中其他專門領域，不含碩士學位/包含少數碩士學位/含有許多碩士學位等十七類。

(二) 研究生課程分類

依據各校所提供之研究生學位、學位頒授領域之集中度將大學分為單一學科學士後學位(教育/商業/其他領域)；單一學科碩士學位(教育/商業/其他領域)；綜合學科學士後學位；藝術與科學領域為主之學士後學位；藝術與科學領域之學士後學位(教育/商業/其他領域為主)；學士後職業學位(Postbaccalaureate professional)(教育/商業/其他領域為主)；單科博士學位(教育/其他領域)；綜合學科博士學位(包含醫藥/獸醫在內或不包含醫藥/獸醫)；人類學/社會科學為主之博士學位；自然科學/技術/工程/數學為主之博士學位。



(三) 學生入學分類

以學生人口做為分類的依據，可先粗分為大學生與研究生。只招收大學生的機構又可分為二年制與四年制，其他再依大學生與研究生所佔之比例予以細分為數類。本分類可以反映教育任務以及學校風氣、文化的差異，而這些差異可能連結到學校的基礎建設、服務以及資源分配等面向。

(四) 大學學生分類

主要依據學生人口的三項特質加以分類：全時/部分時間進修學生的比例；轉入學生比例；學生入學成績。這項分類能幫助學校瞭解學生的特質、學生所具備之學術準備與學習成就，更可讓學校瞭解該對學生提供哪些服務。

(五)學校規模與學生住宿分類

本分類描述學校的大小以及學生住宿的特質。學校的大小關乎學校的建築構造、複雜性、文化、經費等。若為兩年制的學校，其學生數在 500 人以下屬於非常小型的學校，學生數在 500-1999 人屬於小型學校，學生數在 2000-4999 人屬於中型學校，學生數若介於 5000-9999 則為大型學校了。但若是四年制的學校，學生人數在 1000 人以下才為非常小型學校，學生人數在 1000-2999 屬於小型學校，學生人數 3000-9999 屬於中型學校，學生人數 10000 人以上方可稱得上是大型學校。

此外就學生住宿而言，二年制的學校很少有提供學生住宿，故不再以此因素予以分類，但四年制的學校則依學生住宿學校的比例加以區分細類，以瞭解有多少學生住宿在學校、又有多少學生是通勤族、或是租賃房屋在學校附近，甚或有些學生是參與遠距教育，他們可能從來都不曾到過學校。



三、卡內基分類表的貢獻

「卡內基分類表」廣被美國各級政府使用來參考決定高等教育資源的分配、全國各個基金會用來決定贊助高等教育經費的多寡、以及教育學者從事研究必須參考的分類標準，其對高等教育研究人員、決策人士及各校的重要性不言可喻。

美國高等教育多元的特色，使得不同性質及階層的學校，皆可在龐大教育體系的光譜中找到自我的定位、扮演適合的角色(侯永琪、陳樂群，2002)。

為了因應社會的需求，卡內基分類表一再地調整其分類方式，2006 年版的「卡內基分類表」不僅限於單一因素的分類，而是依不同的指標做多重分類，意即一個學校可同時歸屬於不同的類別，較以往的分類模式更具彈性，如此將可更充分反映各校多元的特色與專長(The Carnegie Foundation for the

Advancement of Teaching, 2006)。

貳、其他國家

一、台灣

依照台灣各高等教育機構在功能取向上的差異，一般可粗分為普通(綜合)大學、科技大學(技術學院)、專科學校及空中大學等四類，簡要說明如下(楊瑩、鍾宜興，2002)：

(一)普通(綜合)大學

此類學校招收高中或具有同等學歷的畢業生，修業年限四年，而課程主要針對專業領域施教，兼具理論與實務，修完畢業學分後授以學士學位。此類學校規模通常較大，其中國立大學聲譽較佳，主因在於國立大學主要接受政府經費補助，相較於私立大學必須依靠學雜費，以及較少的政府經費補助，因此國立大學財務狀況較佳，學生的學費遠低於私校學生，所以對優秀的學生甚具吸引力。而欲進入普通大學就讀學生，一般必須通過「大學考試中心」的聯合招生。

(二)科技大學(技術學院)

科技大學主要領域集中在工程、工商管理、科學技術等，招收高職或具同等學歷的畢業生，修習二或四年的技術專門課程，畢業後授與學士學位。政府為推動「第二條國道」(技職體系)的升學管道暢通，達成技職教育品質的提升，並擴大高等教育受教人數，從民國 83 年開始積極推動專科學校、技術學院升格，拔擢辦學績優的學校，此類體系學校數量龐大，成為目前高等教育機構的主流，並且其中絕大部分都是私立學校，欲進入此類系統學校就讀都必須參加「四技二專聯招」，不同於一般大學的入學方式。

(三)專科學校

我國高等教育機構類型早期以專科學校為主流，學生數最多，隨後許多學校紛紛升格，專科學校便日益萎縮。依據〈專科學校法〉第一條規定：專科學校以教授應用科學與技術，養成實用人才為宗旨。又專科學校之入學資格一般分為二類：(1)五年制專科學校—招收國中畢業生入學，修業年限五年；(2)二年制專科學校—招收相關類科高職畢業生或具工作經驗之高(中)職畢業生，修業二年。但是目前專科畢業生只有文憑證明，並沒有授予學位，不過在〈技術及職業校院法〉草案第二十九條中提及：專科畢業生應該授予副學士學位。

(四)空中大學

根據〈空中大學設置條例〉，為使用視聽傳播媒介方式辦理成人進修及繼續教育，中央及直轄市政府得籌設空中大學。空中大學主要採用多元傳播媒體實施教學，輔以面授、書面輔導等。空中大學學生來源分為全修生和選修生兩種，全修生具有學籍，需年滿二十歲，具有高中(職)或同等學歷，經公開招生錄取者使得入學；而選修生則不限學歷，年滿十八歲得登記選修，不需經過考試。一般由於空中大學學生大都在職進修，因此修業年限比一般大學來得長，而全修生在修滿規定學分總數後，得依〈學位授與法〉頒發學士學位。

二、中國

一般而言，中國的普通高等學校包括大學、專門學院、專科學校及短期職業大學。在行政管理上，大陸高等學校的創辦與管理並非僅由教育部負責，國務院其他各部、委亦有所屬的高等院校，以及少數透過其所屬大廠、礦企業辦的大學；省、市、自治區教育委員會和其他業務部門亦有所屬的大學或高等專科學校。

因此，大陸普通高等學校可分為隸屬於教育部、國務院各部、委及地方管轄三類。若依性質區分，又可分為綜合、理工、農業、林業、醫藥、師範、語文、財經、政治、體育、民族及短期職業十二類。

大陸的高校通常分為「本、專科」兩個層級。所謂的「高等學校本科」係指各大學校院；「高等學校專科」則相似於台灣的專科學校，所以大陸的高等學校通常都包括本科和專科。另外大陸高校的系(科)多僅是學校內的行政單位，各系(科)之下再細分為各專業，每一專業有一套具體的教育計畫，學生修完教學計畫的課程，即可成為該門學問的畢業生，如北京師範大學教育系下設有：學前教育專業、教育管理專業等。

普通高等學校招收對象為高中畢業生或具同等學力者，用以培養各類高級專門人才。普通高等學校本科各「專業」修業年限一般為四年，醫學專業多為八年，專科修業年限則多為二至三年。



至於研究生教育，大陸因文革而中斷 12 年，於 1978 年才又再度恢復招收研究生。一般在大學部之上設有研究生院，但須經中共國務院批准有權授予博士學位和碩士學位的普通高校，才可招收博士生和碩士生。較特殊的是，大陸對於研究生的培養並不僅限於高等學校，其他如中國科學院、各生產部門、各地方研究機構，只要符合國務院的條件也可頒授學位(楊思偉、沈姍姍，2000)。

大陸的高等學校大體可以分為三種類型：一是少數教學和研究力量都比較充實的學校，除了培養本科生以外，還要培養碩士生和博士生，逐步形成教育中心和研究中心，以培養各種高層次人才；二是大部分學校，以本科教育為主，同時也要圍繞提高教學品質開展研究和學術活動，多進行一些應用科學研究，開展科

技服務；三是各類專科學校，以教學為主，除了使學生具有一定的專業知識外，還要讓他們掌握一定的專業技能。三種類型的學校在分工上有所不同，培養人才重點亦有所區隔，但都是不可或缺的，同樣重要。總之，高等教育必須按社會需求，以合理的比例進行各類層次人才的培育，每個學校都應當按自己所負擔的任務，發揮各自的優點，不斷提高培養素質，辦出特色，成為各類型的高水準學校（吳文侃、楊漢清，1992）。

三、日本

一般而言，日本的高等教育系統包括：四年制大學、兩年制短期大學與高等專門學校三類。其中，四年制大學又依設立主體之不同，分為國立、公立與私立三種。此外，依據其辦學目標的不同，四年制大學主要以拓展學生的知識廣度和深入專門化的教學與研究為主，包含大學與研究所等層級；兩年制短期大學以發展專業領域的生活實用與就業技能為訴求；高等專門學校則以特定領域的職業技能為主(MEXT,2003)。其各異的功能如下(沈姍姍，2000；楊思偉、王如哲，2004)：

(一)第一級結構是短期大學，高等專門學校和專門學校

1. 短期大學：相當於我國的二專或三專，以教授與研究深奧的專門學藝，培養職業或實際生活所需的能力為目標，招收高中畢業生，修業年限為二年或三年，就讀短大的學生中，女生占 90%左右是其特色，因此另有「新娘學校」的雅稱。

2. 高等專門學校：相當我國的五專，大多為國立的性質，以講授深奧的專門學藝，培養職業所需的能力為目標，以因應產業界需求中級工業技術人才的要求。修業年限為五年，招收中學校畢業生，學習科目包括工業、機械工業、電器

工學、工業化學、土木工程、建築學、電波通訊，以及其他與工業有關的學科。

3. 專門學校：以培養職業或實際生活所需的能力，或者提高教養水平為目標，修業年限為 1-3 年，學習科目是在高中的基礎上，開設與專門學校相適應的高深專門教學科目。

(二)第二級結構是四年制大學，其中包括綜合大學、多科大學和單科大學

1. 綜合大學設有法、經、商、文、教、理、工、醫、農等眾多學部，學科齊全，是日本高等教育的中堅。

2. 多科大學是指設數個不同學部的大學，其中許多是因地理條件或歷史原因，在教育改革時由幾所舊制高等教育機構合併而成，多科大學的學部大都具有自己的特長。

3. 單科大學是只設一個學部或幾個相近的學科的大學，單科大學由於專業特長突出，往往成為相應學科領域專業人才的重要培養基地，包括外國語大學、工業大學、醫科大學等。



(三)第三級結構是研究所(大學院)

日本研究所的教育目標在講授與研究學術理論及其應用，修業年限碩士課程兩年，博士課程三年或者博士課程五年(又分為博士前期兩年，後期三年，前期相當於碩士課程)。畢業條件在碩士課程必須在校學習兩年以上，修得 30 學分以上，並完成學位論文者，方可授予碩士學位。博士課程必須在校學習三年以上，修得 20 學分以上，並在創造性研究基礎上提出學位論文，通過最後考試者方可授予博士學位。

四、英國

英國的高等教育機構自 1992 年擴充與高等教育法案頒佈後，已成為單軌卻

包含多元類型的教育體系，沒有公私立大學之分，主要依據建校歷史分為下列數種類型：古典大學(ancient universities)、紅磚或較老的地方大學(redbrick or order civic universities)、白磚或較新的地方大學(white tile or newer civic universities)、原有的高等技術學院(the former colleges of advanced technology)、1992 年後的新大學或高等教育機構(the post-1992 universities or higher education institutions)(馬湘萍，2000；楊思偉、王如哲，2004)。

(一)大學

1. 傳統大學

主要是指牛津、劍橋大學，這是兩所世界聞名的最古老的大學，被視為英國大學金字塔的最頂端。採取單獨的入學考試，所招收的學生都是學習最優秀者，這兩所大學是培養英國行政階層及偉大科學家的場所，有人稱牛津大學是政治家的搖籃，劍橋大學是科學家的搖籃。這兩所大學的本科學制為三年，實行學院制及導師制。



2. 近代大學

19 世紀建立起的傳統大學，如倫敦大學，是英國規模最大的大學，設置有校外學位，全國各地或大英國協國家的青年即使未在倫敦大學註冊，只要學過與倫敦大學相關的課程，並通過倫敦大學的考試，即可獲得倫敦大學校外學位。

3. 新大學

60 年代由國家創辦有權授予學位的大學共有 10 所，另外，1992 年有 35 所多元技術學院被改制為新大學。創建新大學首先是為 60 年代激增的中學畢業生提供更多進入大學的機會，其次是為革新大學教育。新大學除培養目標、招生辦法與傳統大學相近外，其主要特點是：有權決定校內課程的設置、教學方法與考試方法；實施導師制，一方面強調學生的主動學習，另一方面強調導師指導和小組討論；設置多學科教學的學院體制，擴大學科領域。

4. 開放大學

1969 年經政府特許，1971 年正式成立的一所獨立自治的現代化大學。開放大學被譽為「英國教育史上的一次偉大革新」，開放大學的學生不受年齡、社會地位及學歷的限制，它憑藉多種資訊媒體實施遠距教學，除了利用電視、廣播及函授教材進行教學外，在全國各地還設有輔導中心，對學生進行指導、商討、批改作業等，學生在暑期可以接受一週的面授課。目前許多已開發國家均仿效英國開辦開放大學。

(二) 高等教育學院(college of higher education)

高等教育學院是英國數量最龐大的師資培育機構，有些是單科的，有些則提供多種學科的高等教育，大多由各地方教育當局所管轄，1975 年高等教育學院正式納入高等教育公共部分。申請入高等教育學院就讀者，原則上應達到大學錄取的起碼水準，1980 年起，高等教育學院所有學生都必須修習教育學士學位課程，但目前的高等教育學院不能頒發學位證書，故其學士學位課程的教學大綱、教學人員、教學設備都須經大學學術委員會和大學教育學院認可。

(三) 繼續教育學院

1963 年羅賓斯委員會的報告，把繼續教育認為是中學以後的教育(不包括大學)，由地方教育當局負責。繼續教育所包括的範圍極為廣泛，有適合剛畢業的中學生的教育，也有適合研究生程度的教育。繼續教育不是義務的，教育結構極具彈性，繼續教育可分為三類：職業課程、非職業課程和社會娛樂活動。職業性課程又分為全日制、工讀交替制、部分時間制和夜校等四種。非職業課程及社會娛樂活動則主要在夜間進行。

五、德國

德國大學始終維持傳統研究型大學的型態，直到十九世紀，為配合經濟與科技發展之需要，工學院、農學院、經濟學院等新型的高等教育機構出現，而原來介於中等與高等教育的獨立專科學校如教育學院、藝術暨音樂學院亦升格為高等教育機構。二十世紀因應新時代的需求，綜合學院(Gesamthochschule)、高等專門學院(Fachhochschulen)等新型的高等教育機構出現。大體而言，德國的高等教育機構依其性質可分為傳統大學、綜合學院、教育學院、音樂及藝術學院、神學院、與高等專門學院及專業學院等(馬湘萍，2000)。

(一)傳統大學

傳統大學係延續十九世紀柏林研究型大學的精神，強調學術自由、教學與研究合一的精神，並以追求真理為目標，因此享有極大的自主權，此類以學術研究和教學為取向的傳統大學，扮演著培育菁英及發展學術研究的功能。



(二)綜合學院

大學傳統上是少數菁英的特權，為提供一般子弟入學的機會並達到教育機會均等的理想，1960年代中期，重新調整高等教育結構以因應社會需求的改革聲浪此起彼落，而綜合學院便在這樣的背景之下興起。綜合學院結合了大學、高等師範學院、神學院、高等專門學院及音樂、藝術學院等各類高等教育功能，主要目的有：連結研究型大學與非大學機構的職業導向學校，增加不同課程間的轉換管道，提供非大學高等教育機構進行研究的機會，更妥善運用高等教育資源，促使非大學高等教育機構更具吸引力。

(三)教育學院、神學院、音樂藝術學院

培育基礎學校及國民中學師資的教育學院，於1970年代陸續併入大學之中。而培育神職人員和從事神學理論研究人才的神學院，一般都由教會主辦，屬

私立性質的高等教育機構，除培育神職人員外，也培育中小學及大學的教師，以上三類學院均為培育特殊專業領域的人才，其規模都較一般大學為小。

(四)高等專門學院

1960 年代，由於勞動市場的需求量提高，擴增高等教育遂成為西德政府的重要議題，改革的訴求第一考量為配合經濟制度及提升國家競爭力，其次為平等教育機會及提供廣大民眾入學的機會。當時傳統的大學根本無法滿足社會變遷後民眾對入學機會的需求，此外傳統大學標榜的學術自主也無法回應於經濟社會的需求，西德政府乃將原來的工程學校(engineering school)或高級職業學校(advanced vocational school)改制為高等專門學院，因其能回應外在社會需求而與產業及社會有較密切的關聯，最後發展成為相當盛行的經濟及職業導向之高等教育機構，成功扮演了技職教育的角色。



(五)專業學院

1960 年代，由於一般大學維持菁英的傳統，而無法紓解大眾的需求，德國企業界為解決文法科學畢業生升學問題，而於 1972 年設立專業學院，其目的為提供具有大學入學資格者接受高等教育的機會，同時培育企業本身的高級幹部。

直到 1982 年，此類由企業辦理的專業學院使被認定為正規的高等教育機構，它是大學和高等專門學院的重要補充機構(李其龍、孫祖復，1995：179)。

專業學院原屬私立性質，之後逐漸發展為半公半私的型態，有關理論的教育均歸聯邦教育主管，實務方面的訓練則由公司辦理，學生入學需與辦理的公司簽訂職訓合約，以建教合作的方式進行學習，畢業後，文憑等同於大學的畢業資格。

六、新加坡

新加坡的高等教育依其功能可分為工藝教育學院、工藝學院、國家教育學院及大學等四類，其功能主要為(沈姍姍，2000)：

(一)工藝教育學院

工藝教育學院係招收完成中等教育者與具有技能之成人以滿足工業之需求，其提供全時制的學習與學徒制，以及在職勞工的繼續教育與訓練計畫。

(二)工藝學院

新加坡現有四所工藝學院，其主要教育目標在提供具實務導向的學生廣泛的學習。此四所工藝學院提供的課程包括工程、商業、海事、大眾傳播、行銷、繪圖、產品與室內設計、電腦研習等。工藝教育學院畢業持有國家商業證書，或完成工藝教育學院學徒訓練計畫者也可申請進入工藝學院。

(三)國家教育學院

持有“A” Level 證書的學生若對教師專業感興趣，可申請進入隸屬於南洋理工大學四年制的國立教育學院就讀；另有兩年制者則可由持有“A” Level 證書或工藝學院證書(polytechnic diploma)的學生申請入學。

(四)大學

根據學生在“A” Level 證書考試之成績(有時還要面談)，新加坡中學畢業生可申請進入新加坡國立大學與南洋理工大學。新加坡國立大學提供之課程有藝術、社會科學、農業、建築與房地產、企業管理、法律、科學、工程、醫學與牙醫等。南洋理工大學係由南洋技術學院於1991年合併國立教育學院之後而成為綜合大學，其課程特色在工程與商業方面。

七、法國

法國的高等教育機構，一般可分為國立大學、短期高等教育機構及高等專門及其預備班，茲分別說明如下：

(一)國立大學

現代法國高等教育制度係奠基於 1968 年的高等教育法，根據該法大學是享有行政、財政及教學自主的單位，大學內係以 URF(Unite de formation et de Recherche)教學研究單位為一般科系概念。凡持高中畢業會考文憑或同等學歷證明者，可依意願自行向各大學申請入學。除特殊科系(醫學系、牙醫系、藥學系與技術學等有名額限制而採篩選淘汰制)或狀況外，並不限制入學名額。沒有中學畢業會考文憑或同等學歷證明者，須通過專門的入學考試，才能註冊就學。

法國大學傳統以來實施普通教育而非專業教育。專業訓練的課程自 1970 年代開始也在大學中逐漸形成制度，培育各個階段的工程人員。大學分為三個階段(cycle)(沈姍姍，2000；楊思偉、沈姍姍，2000)：

1. 第一階段是兩年的基礎階段，教學不分專業，屬概論性質，目的在使學生對主修領域獲得基本知識，以及對副修領域獲得補充知識。此階段的教學重點在於研究方法與科學概念的訓練、現代世界的認識與表達能力的培養。由於此證書取得不易，淘汰率甚高，許多學生就此結束大學生涯。

2. 第二階段是兩年的專門化階段，係針對專攻領域的密集訓練。修習一年者可獲得學士學位(licence)，licence 以導向某專業為目標，故被視為終結教育證書；修習兩年者可獲得碩士學位(maîtrise)，作為高深學術研究之基礎訓練。

3. 第三階段為深造及科學研究階段，學制三年，必須具有碩士學位者方能註冊。第一年以教學為主，授予「加深研究文憑」或「專業高等研究文憑」；攻讀博士學位者則須再修業三、四年。一般醫科博士學位須在大學修業八年，牙科與藥學博士學位則修業六年。

(二)短期高等教育機構：

法國人稱高中畢業後讀兩年的學校為短期高等教育機構，它們的程度相當於一般大學第一階段，其學校類型包括(吳文侃、揚漢清，1992)：

1. 大學技術學院(Instituts Universitaires de Technique, IUT)始建於 1966 年，任務是培養高級技術員。經由審查報名者的中學成績後，擇優錄取。其修業兩年，除在學校修習理論課程以外，每個月學生必須一次或數次在實際工商場所實習。平時成績及格，通過實習後，便可得大學技術學院文憑(diplôme universitaire de technologie, DUT)。

2. 高級技師班(Section de techniciens supérieurs, STS)，始建於 1954 年，它的培育目標及錄取方式與技術學院相同，教學組織也相似，但是附設在技術中學內，專業類別更為細分，教學更加具體、實用，由年終考試評定成績。凡在技術或職業高中就讀的學生，在高三上學期可憑成績單與相關資料進行申請。學生在接受兩年的專業倫理訓練課程後，在 93 種專門行業中選擇某一專業從事實習。畢業生授予高級技師文憑(Brevet de technicien supérieur, BTS)。

(三)高等專門學院及其預備班

由於高等專門學院培育了相當多政治、經濟、科技、軍事等方面的傑出人才，且始終保持著「少而精」的傳統，故在法國高等教育中的地位一直很特殊，且是法國高級官員、高級管理人員和高級科技人員的主要搖籃。這些學校分屬政府各部門，也有部分是私立的。主要集中於工商兩科，培養高級專業人才。

高等專門學院入學競爭相當激烈，通常是已取得 DEUG、DUT、BTS，或在高級中學特別為此考試而準備兩三年的預備班學生較易考取。預備班係設在條件較好的一、兩百所高中內，並無入班的考試，係根據報名者的中學成績擇優錄取。

在教學方面，高等專門學院由於傳統、性質、專業與隸屬關係的不同，各校差異很大。他們在教學上的共同點是：學制大多三年，基本上不實行學分制；課時多、要求嚴；重實際、重應用；人文、社會、經濟、語言等普通課佔有相當地位；一般不授予學位，只頒發畢業文憑。

法國高等教育為因應 2000 年大學擴增計劃，自 1991 年起即規劃新增大學，大學技術學院及大學附屬校院。在技職及專業教育方面，亦自 1991 年起新增高級技師班、高等學院預備班、高等工程學院及商業管理學院等。（台灣駐法文化組，2000）。



小結

由上述可知，除美國加州立法明定的高等教育三層級體系、行之有年的卡內基高等教育分類以外，世界各國多半因其各異的歷史文化與社會需要而設有各類型、層級的高等教育，以滿足國家社會未來發展之需要。茲將各國高等教育機構所涵蓋之類型整理如下表：

表 2-3 各國高等教育機構一覽表

	學校類型	教育特色
台灣	1. 普通(綜合)大學 2. 科技大學(技術學院) 3. 專科學校 4. 空中大學	1. 普通(綜合)大學--修業年限四年，課程主要針對專業領域施教，兼具理論與實務，修完畢業學分後授以學士學位。 2. 科技大學(技術學院)--集中在工程、工商管理、科學技術等領域，修習二或四年的技術專門課程，畢業後授與學士學位。 3. 專科學校--專科學校以教授應用科學與技術，養成實用人才為宗旨。 4. 空中大學--採用多元傳播媒體，輔以面授、書面輔導等方式進行成人進修及繼續教育，修滿規定學分後，可獲頒學士學位。

大 陸	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學 2. 專門校院 3. 高等專科學校 4. 短期職業大學 2. 研究生院 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本科教育—培養學生從事本專業實際工作和研究工作的初步能力。實施本科教育的機構為綜合性大學及專門院校。 2. 專科教育—使學生具有從事本專業實際工作的基本技能和初步能力。實施專科教育的機構是高等專科學校及短期職業大學。 3. 研究生教育—要求學生掌握堅實的理論、系統的知識，以培養學術骨幹。
日 本	<ol style="list-style-type: none"> 1. 短期大學 2. 高等專門學校 3. 專門學校 4. 大學 5. 大學院(研究生院) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 短期大學—培養職業或實際生活所需之能力，有「新娘」學校之雅稱。 2. 高等專門學校—培養職業所需能力，以因應產業界對中級工業技術人才的需求。 3. 專門學校—培養職業或實際生活所需之能力，或以提高教養水平為目標。 4. 大學—以拓展學生知識廣度和深入專門化的教學與研究為主。 5. 大學院(研究生院)—研究學術理論及其應用。
英 國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學(傳統大學、近代大學、新大學) 2. 高等教育學院 3. 繼續教育學院 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學—厚植學生基礎理論和深入專門化的教學與研究為主。 2. 高等教育學院—不能頒授學位，提供單科或多科的高等教育。 3. 繼續教育學院—中學後的教育，涵蓋範圍自中學後到研究所之程度，結構深具彈性。
德 國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 傳統大學 2. 綜合學院 3. 教育、神學、音樂藝術學院 4. 高等專門學校 5. 專業學院 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 傳統大學—以學術研究和教學為取向，扮演培育菁英及發展學術之功能。 2. 綜合學院—連結大學與非大學機構的職業導向學校。 3. 教育、神學、音樂藝術學院—培育特殊專業領域人才。 4. 高等專門學校—經濟及職業導向的高等教育，以回應產業及社會需求。 5. 專業學院—提供具有大學入學資格者接受高等教育的機會，以建教合作的方式進行學習。
新 加 坡	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工藝教育學院 2. 工藝學院 3. 國家教育學院 4. 大學 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工藝教育學院—在職勞工的繼續教育及訓練計畫。 2. 工藝學院—提供具實務導向的學習。 3. 國家教育學院—學生若對教育感興趣，中學畢業持 A Level 成績申請，即可就讀隸屬於南洋理工大學的國家教育學院。 4. 大學—中學畢業持 A Level 成績申請，主要特色在工程及商業。
法 國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國立大學 2. 短期高等教育機構 3. 高等專門學院及其預備班 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國立大學—由基礎教育漸入專門化及高深的科學研究，共分三個階段。 2. 短期高等教育機構—目的在培養高級技術人員，相當於大學的第一階段。 3. 高等專門學院及其預備班—培育政治、經濟、科技、軍事等高階傑出人才，競爭相當激烈。

資料來源：作者整理

第三節 高等教育機構之分類與評鑑

自 1980 年代各國即相當重視其高等教育的品質，因此各類的評鑑與排名報告紛紛出爐。1983 年《美國新聞與世界報導》率先發表全美的大學排行名單，是以本節即將簡述《美國新聞與世界報導》的排名方式。緊接著 1987 年中國管理科學院於《科技日報》上首次公佈對中國大學的排名，此後，排名評鑑開始活躍，較受關注的有三：一是廣東管理科學研究院武書連主持的《中國大學評價》、二是深圳網大有限公司的《中國大學排行榜》、三是中國校友會網的《中國大學排行榜》，由於《中國大學評價》研究時間較長、又多刊載於學術期刊上，故本節以其作為中國的實例加以簡介。

壹、《美國新聞與世界報導》之評鑑

一、評鑑目的

大學排名必然有其目的存在，例如有助於學校瞭解自己的形象，進行自我評估和自我調節，從而使大學院校更具有特色。而《美國新聞與世界報導》的主要目的在引導學生明智地選擇學校，所以在指標設計上特別突顯學生及家長所關切的訊息(呂美霓，2003)。

二、評鑑對象

《美國新聞與世界報導》自 1983 年起即開始進行其大學評鑑之排行工作，其評鑑的對象主要是經過全美教育委員會(American Council on Education)組成的權威機構所認可的機構。

在評鑑之初，先將學校依據其任務與所在區域加以分類，再將高等教育中的大學和研究所分開排名，並且每年固定更新排名資料。其分類方法係採行卡內基的分類模式，目前計有全國性大學(national universities)、碩士級大學

(universities—master's)、文科學院(liberal arts colleges)、綜合學院(comprehensive colleges)等四大類。全國性大學係指 248 所廣泛提供學士、碩士及博士課程之大學，同時此類大學也相當重視研究；碩士級大學有 570 所，提供廣泛領域的學士及碩士課程，但甚少或沒有提供博士課程，本類型大學再依地理位置區分為北部碩士級大學、中部碩士級大學、南部碩士級大學、西部碩士級大學等四區；人文學院計有 215 所，多數為私立的機構，主要提供大學教育，頒授至少 50%的文科學位；至於綜合學院則計有 324 所，主要提供大學的教育，頒授少於 50%的文科學位，本類型亦依所在位置區分為北、中、南、東四區(U.S. News and World Report, 2006)。

三、評鑑方式

《美國新聞與世界報導》之排名所採用的數據資料分為主、客觀兩大部分，主觀性資料主要是指與大學聲譽調查有關之數據，《美國新聞與世界報導》每年大約對將近 2000 校長、院長及系所主任、資深教師進行調查訪問，請他們由一到五分來評量課程品質。

客觀性資料主要來自國家的統計數據、各院校所提供的資料，以及網路上的公開資訊，再由專門人員對照學院委員會聯合會等調查，針對統計結果加以補充、修正。如果仍無法得到適當的數據，該刊就利用已有或與所缺項目相關性極高的數據資料進行估算、統計，例如：續讀率與畢業率相關極高，則可互相取代，由此指標內容與權重，便可正確地提出大學排名。如果實在無法得到恰當的估計，就取同類大學此項得分的平均值代替，所以《美國新聞與世界報導》所使用的指標方法是多樣的(呂美霓，2003：21)。

為了做到各學校間的排名，《美國新聞與世界報導》檢視每一項品質指標的

數據，並加以統計處理，使其達成常態分配。最後呈現的分數是重新調整過的，排名第一的學校是一百分，其他學校則按最高分數的一定比率給分，每一所學校的表現都以相對於其他學校的方式被呈現，所以分數具有可比較性。當然如果一所學校的最後的分數是 100 分，並不表示該校在每一項指標中的表現都是最好的，而是它在各項指標下的積分最高。學校的排名代表已累積之學校數目，亦即如有三所學校並列第一，則接下來的排名將被註記為第四名(U.S. News and World Report, 2003)。

《美國新聞與世界報導》只對前五十名作排名，五十名以後的其他系所則不再加以排名，而是粗分為不同層級的群組(Tier2, Tier3, Tier4)。

四、評鑑指標

《美國新聞與世界報導》每年都會將其指標做小幅的更動，每個指標均在排名公式裡佔有一定的權重，權重反映出該刊認為該指標的重要性。2002 年的排名共有十六項指標，包含學術聲望、學生素質、教師資源、續讀率、財務資源、校友捐贈、畢業率等，其指標及權重如下表：

表 2-4 2002 年「美國新聞與世界報導」全美最佳大學排名之指標及權重

排名分類 Ranking Category	分類權重 Category Weight	指標 Indicator	指標權重 Indicator Weight
學術聲望 (Academic Reputation)	25%	學術聲望調查 (Academic Reputation)	100%
學生素質 (Student Selectivity)	15%	入學接受率(Acceptance Rate)	15%
		註冊率(enrollment/admitted)	10%
		高中成績前 10%(High School Standing-Top 10%)	35%
		SAT/ACT 成績(SAT/ACT Scores)	40%

教師資源 (Faculty Resources)	20%	教師薪水(Faculty Compensation)	35%
		教師最高學歷(Faculty With Top Terminal Degree)	15%
		專任教師比率(Percent Full-time Faculty)	5%
		生師比(Student/Faculty Ratio)	5%
		班級大小,20 名學生以下(Class Size, 19-20Students)	30%
		班級大小,50 名學生以上(Class Size, 50+ Students)	10%
續讀率 (Retention Rate)	20%	平均畢業率(Average Graduation Rate)	80%
		平均一年級新生續讀率 (Average Freshmen Retention Rate)	20%
財務資源 (Financial Resources)	10%	平均花費在每生之教育經費 (Educational Expenditures Per Student)	100%
校友捐贈 (Alumni Giving)	5%	校友捐贈比率 (Alumni Giving Rate)	100%
畢業率 (Graduation Rate Performance)	5%	畢業率 (Graduation Rate Performance)	100%

資料來源：陳伯璋、侯永琪，2003：81

貳、《中國大學評價》之分類與評鑑

一、《中國大學評價》之緣起

1991 年，中國的大學評鑑剛開始起步，民間的排名多以論文數量為主，官方的評鑑方向則尚不明確，時年七月，武書連在《科學與科學技術管理》雜誌發表《中國大學研究與發展成果評價》，該文根據全國多名評鑑專家的指標權重，提出「不同類型大學的科研人員平均具有相同創新能力」之科學假設，嘗試解決大陸高等教育評鑑中對不同類型大學的相互比較問題。

1993 年六月，廣東管理科學研究院發表一份以目標評價、定量評價為核心的綜合大學排名—《中國大學評價—1991 研究與發展》，2000 年又陸續發表《中

國大學評價—1998》和《中國大學研究生院評價》。其中《中國大學評價—1998》提出以「對社會的貢獻作為唯一衡量標準」之中國大學評鑑體系。

2002年三月，《2002中國大學評價》發表，其針對2000年中國高校合併重組後形成的新格局，以「不同學科的科研人員平均具有相同創新能力」的科學假設，取代原本「不同類型大學的科研人員平均具有相同創新能力」之科學假設。又因高校所進行的大規模合併重組，重新建立以多科綜合性大學為主體之高等教育體制(改變了1952年以來所建立的理、工、農、林、醫藥、師範、語言、財經、政法、藝術、民族等專業學科為主體之中國高等教育體制)；而在多科綜合性大學為主體的高等教育體制下，大學類性已不能按學校學科的範圍加以確定，有必要根據新體制之特點對現有大學重新分類。

二、《中國大學評價》之分類

《中國大學評價》小組參考國內外大學分類之標準，並考量中國國情，最後產生由學科比例和科研規模兩部分組成的新大學分類標準。在新分類標準中，大學的類型由類和型兩部分組成。類反映大學之學科特點，按大陸學科門的規劃和大學各學科門的比例，將現有大學分為綜合類、文理類、理科類、文科類、理學類、工學類、農學類、醫學類、法學類、文學類、管理類、體育類、藝術類等十三類。型表現大學之科研規模，按科研規模的大小，現有大學分為研究型、研究教學型、教學研究型教學型等四型。每個大學的類型由上述類和型兩部分組成。

表 2-5 中國大學分類標準(按科研規模劃分)

類型	類型標準	類型細分	標準細分
研究型	將全國所有大學的科研得分降冪排列，並從大到小依次相加，至得分累計超過全國大學科研得分的 61.8% 為止；各個被加的大學是研究型大學。	研究 1 型	科研得分列全國大學前 10 名；或者研究生創新環境高於研究型大學，且每年授予博士學位博不少於 100 人。
		研究 2 型	不符合研究 1 型標準的研究型大學。
研究教學型	不統計研究型大學，將全國其餘大學的科研得分降冪排列，並從大到小依次相加，其中研究生各一級學科第一名的大學先行計算，至得分累計超過被統計大學科研得分的 61.8% 為止；各個被加的大學是研究教學型大學。	研教 1 型	研究生創新環境高於研究教學型大學平均水平，且每年授予碩士學位不少於 100 人。
		研教 2 型	不符合研教 1 型標準的研究教學型大學。
教學研究型	不統計研究型和研究教學型大學，將全國其餘大學的科研得分降冪排列，並從大到小依次相加，其中本科各專業第一名、研究生各二級學科第一名、有博士學位授予權的大學先行計算，至得分累計超過被統計大學科研得分的 61.8% 為止；各個被加的大學是教學研究型大學。	教研 1 型	培養的學士質量高於教學型大學的平均質量，且每年授予學士學位不少於 1000 人。
		教研 2 型	不符合教研 1 型標準的教學研究型大學。
教學型	不符合研究型、研究教學型、教學研究型標準的大學。	教學 1 型	培養的學士質量高於教學型大學的平均質量，且每年授予的學士學位人數超過每年畢業的專科生人數。
		教學 2 型	每年授予的學士學位人數超過每年畢業的專科生人數。
		教學 3 型	每年畢業的專科生人數超過每年授予的學士學位人數。

資料來源：張嘉彬，2004：54

表 2-6 中國大學分類標準(按學科比例劃分)

學科類別	類別標準
綜合類	<p>1. 對於研究型 and 教學研究型大學，理科科研得分不得低於總得分的 28%，文科科研得分不得低於科研總得分的 16%；並且理科科研得分最高的學科門與次高的學科門科研得分之比小於 3：1、文科科研得分最高的學科門與次高的學科門科研得分之比小於 2：1。</p> <p>2. 對於教學研究型和教學型大學，理科在校人數不低於在校生總人數的 28%、文科在校人數也不低於在校總人數的 28%；並且理科在校人數最多的學科門與次多的學科門在校人數之比小於 3：1、文科在校人數最多的學科門與次多的學科門在校人數之比小於 2：1。</p>
文理類	<p>1. 對於研究型 and 教學研究型大學，理科科研得分不得低於總得分的 28%，文科科研得分不得低於科研總得分的 16%；各學科門之間科研得分比例與綜合類大學相反。</p> <p>2. 對於教學研究型和教學型大學，理科在校人數不低於在校生總人數的 28%、文科在校人數也不低於在校總人數的 28%；各學科門之間在校人數比例與綜合類大學相反。</p>
理科類	<p>1. 對於研究型 and 教學研究型大學，理科科研得分高於科研總得分的 84%，且理科 4 個學科門中科研得分最高的學科門與次高的學科門科研得分之比小於 3：1。</p> <p>2. 對於教學研究型和教學型大學，理科在校人數高於在校生總人數的 72%，且理科 4 個學科門中在校人數最多的學科門與次多的學科門在校人數之比小於 3：1。</p>
文科類	<p>1. 對於研究型 and 教學研究型大學，文科科研得分高於科研總得分的 72%，且文科 7 個學科門中科研得分最高的學科門與次高的學科門科研得分之比小於 2：1。</p> <p>2. 對於教學研究型和教學型大學，文科在校人數高於在校生總人數的 72%，且文科 7 個學科門中在校人數最多的學科門與次多的學科門在校人數之比小於 2：1。</p>
專業類	<p>某一學科門特別突出，用綜合類、文理類、理科類、文科類的標準都不能涵蓋的大學是專業類大學。</p> <p>對於研究型大學和研究教學型大學，科研得分最高的學科門就是該大學的專業類型。</p> <p>對於教學研究和教學型大學，在校人數最多的學科門就是該大學的專業類型。</p>

資料來源：張嘉彬，2004：55

如上所述，表 2-6 可以再細分為綜合類、文理類、理科類、文科類、理學類、工學類、農學類、醫學類、法學類、文學類、管理類、體育類及藝術類等十三大類。

2003年二月，《2003中國大學評價》發表，評鑑範圍涵蓋全國591所普通本科大學，評價結果以排名形式發表，計有591所大學總排名、自然科學排名、社會科學排名、本科11個學科門、258個專業排名，及全國89所211工程大學專任教師平均效率排名。《中國大學評價》課題組同時也完成2003中國研究生院(含研究生處、研究生部、研究生培養辦公室等)排名，提供考生策劃自己人生長期學習計畫時所參考(新浪教育，2003)。

三、《中國大學評價》評價指標

中國大學評價指標於1997年開始發展時，確定以成果為主，投入產出為輔的指標體系，共計四十項指標。2000年後，主要指標變成人才培養及科學研究兩大項。其發展歷程如下：



(一)1997年指標體系

1997年武書連、呂嘉、郭石林等三位學者發表《中國大學研究與發展成果評價》一文，該評價以「不同類型大學的科研人員具有相同創新能力」的假定為基礎，以中國國家機關或國際公認的研究機構公開發佈，或在中國國家機關主辦的訊息中心可以公開檢索之資料作為數據來源，將大學研究與發展分成投入、活動過程、成果等三部分，建立其評鑑之指標體系，共計40項(武書連等，1997)：

表 2-7 《1997 中國大學評價》指標一覽表

投入指標三項
1. 投入的自然科學研究與發展全時人員和社會科學研究與發展全時人員總數。
2. 投入的自然科學研究與發展全時人員總數。
3. 投入的社會科學研究與發展全時人員總數。

表 2-7 《1997 中國大學評價》指標一覽表(續)

產出指標二十五項	
<p>自然科學 16 項</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 在美國《科學》(Science)雜誌、英國《自然》(Nature)雜誌發表的論文數。 2. 被 SCI 收錄的論文數 3. 被 EI 收錄的論文數。 4. 被 ISTP 收錄的論文數(ISTP 係科學與技術國際會議論文集，全銜為 Index to Scientific & Technical Proceedings)。 5. 被 SCI 收錄的論文引用次數。 6. 在國內全國性學術刊物上發表的論文數。 7. 在國內地方性學術刊物上發表的論文數。 8. 出版的專著數。 9. 鑑定結論為國際水平的成果數。 10. 鑑定結論為國內首創的成果數。 11. 鑑定結論為國內先進的成果數。 12. 鑑定結論為其他的成果數。 13. 專利授權數。 14. 國家級獎數。 15. 省部級獎數。 16. 地方級獎數。 	<p>社會科學 9 項</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 被 SSCI 收錄的論文數。 2. 被 ISSHP 收錄的論文數(ISSHP 係人文社會科學國際會議論文集，全銜為 Index to Social Sciences & Humanities Proceedings)。 3. 發表在國內出版的學術刊物論文數。 4. 出版的專著數。 5. 向有關部門提交的成果數。 6. 成果鑑定數。 7. 國家級獎數。 8. 省部級獎數。 9. 地方級獎數。
參考指標三項	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 獲取的自然科學研究與發展經費和社會科學研究與發展經費總數。 2. 獲取的自然科學研究與發展經費總數。 3. 獲取的社會科學研究與發展經費總數。 	
最終評價指標九項	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 研究與發展總得分排名。 2. 研究與發展總得分分組人均排名。 3. 自然科學研究與發展得分排名。 4. 自然科學研究與發展得分分組人均排名。 5. 社會科學研究與發展得分排名。 6. 社會研究與發展得分分組人均排名。 7. 相同類型學校排名。 8. 投入人力排名。 9. 獲取科研經費總額(能力)排名。 	

資料來源：作者自行整理

(二)2000 年指標體系

自 1997 年後，評鑑的指標體系並無太大的更動，1999 年增列了美國《Science》、英國《Nature》的論文篇數、AHCI(Art and Humanities Citation Index 藝術與人文科學引文索引)篇數及發明專利等指標(武書連等，1999)。

直到 2000 年為了適應體制下各類大學的相互比較，改採用「不同學科的科研人員平均具有相同創新能力」的科學假設取代「不同類型大學的科研人員平均具有相同創新能力」之科學假設，並以高校主要功能評鑑取代了研究與發展評價，將大學對社會的貢獻作為衡量標準，而其主要指標也變成人才培養、科學研究和社會服務。茲將 2000 年之評價指標加以整理，權重依各校實際從事各項工作之人力而定，範例摘要如下(武書連等，2000)：

表 2-8 《2000 中國大學評價》指標權重一覽表

一級指標	二級指標		
人才培育 (62.51%)	出產一位博士後，20 分		
	畢業一個博士生，10 分		
	畢業一個碩士生，4 分		
	畢業一個本科生，1 分		
	畢業一個專科生，0 分		
	5 年或以上學制本科生、3 年制專科生按學制比例加分		
科學研究 (37.49%)	被美國《Science》及英國《Nature》收錄一篇論文:151.5 分	被 SSCI 收錄一篇論文:3.8 分	
自然科學 研究 (30.78%)	自然科學 11 項	被 SCI 收錄一篇論文:3.8 分	被 A&HCI 收錄一篇論文:3.8 分
		被 EI 收錄一篇論文:3.8 分	被 ISSHP 收錄一篇論文:3.5 分
		被 ISTP 收錄一篇論文:3.5 分	被 CSSCI 收錄一篇論文:1.5 分 (CSSCI 係中國社會科學引文索引，全銜為 Chinese Social Science Citation Index)
		被 SCI 收錄的論文引用一次:3.8 分	出版一部社科專著:2 分
		被 CSCD 收錄一篇論文:1.5 分。(CSCD 係大陸中科院科學引文資料庫)	獲得一項國家級獎:15 分
		被 CSCD 收錄的論文引用一次:1.5 分	獲得一項省部級獎:9 分
		出版一部科技專著:5 分	
		獲得一項發明專利授權:8 分	
		獲得一項國家級獎:20 分	
		獲得一項省部級獎:10 分	
		社會科學 研究 (6.71%)	

資料來源：作者整理

(三)2001 年指標體系和指標權重的變動

《2001 中國大學評價》之指標體系與各項指標，權重依各校實際從事各項工作之人力而定，範例如表 2-9 所示。

表 2-9 《2001 中國大學評價》指標權重一覽表

總權重	一級指標	二級指標	三級指標	
投入全時 總人力 332,295 人 權重 100%	人才培養投 入全時人力 189,719 人 權重 57.09%	研究生 培養權重 19.10%	博士生培養	
			博士生創新環境	
		碩士生培養	11.33%	
		本專科生 培養權重 37.99%	本科生培養	32.68%
			本科生生源質量	
	專科生培養	5.31%		
	科學研究投 入全時人力 142,596 人 權重 42.91%	自然科學研究 投入全時人力 115,425 人 權重 34.74%	Science & Nature	0.06%
				SCI 論文引用次數
			CSCD 論文引用次數	5.24%
			其他專刊	1.47%
			國家級獎	1.56%
			EI 896	2.09%
			SCI	3.48%
			CSCD	8.31%
			發明專利	0.98%
			科技專著	2.36%
		省部級獎	3.76%	
		社會科學研究 投入全時人力 27,151 人 權重 8.17%	新華文摘	0.06%
				A & HCI
			社科專著	2.46%
省部級獎			0.57%	
SSCI	0.03%			
CSSCI	4.46%			
國家級獎	0.67%			

資料來源：張嘉彬，2004：60

2002 與 2003 年指標體系和指標權重的變動不大，僅小幅度調整權重，強調沒有引文的論文將漸不採納計分。

《中國大學評價》自 1991 年開始中國大學排名研究至今已有十多年，其持續長時間的研究，全部使用公開資料作總計排名，加以其排名每年都在大陸教育部核心期刊《中國高等教育評估》與《科學與科學技術管理》雜誌上發表，目的即在於希望能經由同儕專家的建議與討論，讓評鑑模式更切近適用，進而提供給大學與學生更多資訊。

小結

如前所述，不論是《美國新聞與世界報導》或是《中國大學評價》，都歷經了時間的冶煉。在評鑑實施前，都對高等教育機構加以分類，再進行評鑑與發表，茲將其簡單比較如下：



表 2-10 《美國新聞與世界報導》及《中國大學評價》評鑑模式比較表

	《美國新聞與世界報導》	《中國大學評價》
評鑑分類	約略採行美國卡內基高等教育機構分類方式。	依科研規模與學科劃分為不同之型、類。
評鑑指標	事先確立指標體系，至若其權重則依該雜誌對指標重視的程度增減，最後再加總計分。	事先確立各級指標，權重以該校從事教學、自然科學研究與社會科學研究之人數比例為準。
評鑑方式	對各專家學者與相關人員發送問卷調查，調查主觀數據；再透過各公開數據獲悉客觀資料進行評鑑。	採用政府機關所公開之數據統計，號稱其禁得起一再驗證。
評鑑發表	每年定期發表於《美國新聞與世界報導》雜誌	發表於《中國高等教育評估》與《科學與科學技術管理》等期刊

資料來源：作者整理

第三章 英國高等教育機構之分類與評鑑

第二章探討過高等教育的分類與評鑑，本章將以英國為例，探討英國高等教育機構之分類與評鑑的演變。第一節與第二節將分別由英國的大學與多元技術學院興起及發展之歷史脈絡著手，第三節再說明其評鑑制度隨高等教育制度演變所歷經的興革。

第一節 英國大學之興起與發展

英國自從十三、十四世紀牛津及劍橋二校仿巴黎大學模式設立以來，一直未有其他大學設立，直到十九世紀，為了配合社會工業發展的需求，因而設置了「倫敦大學」(Great London University)。二十世紀以後，符應社會需求的各類高等教育機構持續發展，如因應地方工商需求的「紅磚大學」(redbrick university)、提供戰後社會需求的「白瓷磚大學」(white tile university)、滿足戰後高等教育大眾需求的「玻璃板大學」(plate glass university)及新型大學陸續設立，依其設置之年代及功能可略分類為傳統大學、倫敦大學、地方性大學、新型大學、技術學院升格的工科大学及開放大學等六類(詹火生、楊瑩，1989；馬湘萍，2000)，茲簡要說明如下：

壹、培育菁英的傳統大學

是歷史最老的大學，由以「傳統」大學見稱的牛津及劍橋為代表，牛津及劍橋二校分別於十三及十四世紀設立，其延續中世紀大學的傳統，以培育神職人員為其主要功能，十六世紀以後逐漸開放給貴族子弟入學而逐漸發展為培育社會菁英的高等教育機構，以優良的研究環境及著名的導師制(tutorial system of individual instruction)為其特色，學風獨立自主，以招收全英最好的學生為號召，主要功能為菁英教育及學術研究。

貳、培植中產階級的倫敦大學

由於牛津與劍橋強調菁英培育而僅開放給貴族子弟，且其濃厚的宗教色彩已難因應社會之需，1825年，Thomas Campbell 提出設立「大倫敦大學」(Great London University)的構想，以低廉的學費、配合現代科學學科之教學、採宗教中立不受教派控制的方式，提供中產階級子弟接受大學教育的機會。此一計畫提出後即獲多數學者及鷹黨(Whig)的支持，遂於1827年組成一個經營團體(The Proprietors of the University of London)，並設置由十五人組成之委員會，於1827年正式於高爾街(Gower street)設校招生。倫敦大學並於1836年獲「皇家憲章」(Royal Charter)的承認，該大學初由「大學學院」及「倫敦大學」二個學院所組成，發展到後來成為英國最大、師生最多及科目最多樣化的大學，包含二十三所院校，五所附設研究機構，提供全英國民範疇最廣的高等教育機會，並提供九百多種學士課程與各種完善的先進研究設備。倫敦大學的最大特色為其本身即是頒授學位的考試機構(examining body)，不具任何教學功能(王家通，1987：31)。



參、地方性的大學—舊市民大學與新市民大學

十九世紀時為了因應工業革命的市場需求，許多大都市或工業區紛紛設立地方性的大學(Provincial or Civic University)，如：曼徹斯特大學(University of Manchester, 1880年)、里茲大學(University of Leeds, 1904年)、布里斯托大學(University of Bristol, 1899年)、伯明罕大學(University of Birmingham, 1900年)等校屬之。其組織與牛津、劍橋及倫敦大學均不相同，不屬於多數學院的集合體，亦不是多種教育機構的聯合，而是單一組織的大學。其設立往往是為因應地方之工商業需要，有些大學之建築常以紅磚為基，與傳統大學建築所用之巨石不同，故亦常被稱為「紅磚大學」(redbrick university)，或是稱為「舊市民大學」(old civic university)。此外，與舊市民大學性質大致相同但成立時間

較晚的「新市民大學」(young civic university)或稱「白瓷磚大學」(white tile university)，其大多設立於二次大戰後(王家通，1987：31)。這些學校多具有地方色彩，後期亦發展出國際色彩，性質與國際間之「綜合大學」相類似(蘇錦麗，1997)。

肆、代表六十年代技術發展的新型大學(玻璃板大學)

1960年以後，為因應二次戰後高等教育大眾化的需求，在大學教育的革新下所設立的新型大學，又稱「玻璃板大學」(plate glass university)，包括薩塞克斯(Sussex, 1961年)、東盎格魯(East Anglia, 1963年)、約克(York, 1963年)、蘭開斯特(Lancaster, 1964年)、肯特(Kent, 1965年)、沃維克(Warwick, 1965年)等大學，因為這些大學都設立於城郊地區，故又稱「綠野大學」(green fields universities)。其中沃維克大學在設立之初，即擬定兩個發展方向：「追求研究的卓越」與「促進大學和工商的關聯性」，大學和經濟產生關聯的作法，在當時保守且傳統的英國社會並不被接受，然而沃維克大學卻能善用策略，積極和工商界合作，一方面為工商界培育人才及提供所需技術以外，另一方面亦為大學本身帶來豐富的經濟報酬，而能全力投入追求學術卓越的理想，其成功的作法受到普遍的肯定，更被評選為歐洲進步大學的典範(戴曉霞，2000：357-360)。

伍、由高等技術學院升格的工科大学

早期以學院居多，課程上以技能教授為主，過去頒發類似學士學位的「技術文憑」(diploma in technology)(蘇錦麗，1997：107)。1963年的「羅賓斯報告書」(Robbins Report)對高等教育的未來提出多項重要的改革建議，針對技術學院方面則主張將高級技術學院(CATs)升格為單科工科大学，英國政府採納其建議，並於1966年將十所高級技術學院中的八所升格為大學，其餘兩所分別併入倫敦大學及威爾斯大學(Dent, 1977:137)。升格後的高級技術學院，雖然

增加了社會及人文相關的課程，但仍以理工課程為發展重心。與 1960 年代初期成立的新型大學相較之下，其主要功能為培養理工方面的人才。

陸、實施遠距教學的開放大學

開放大學(The Open University)原名為空中大學(The University of the Air)，1969 年獲皇家憲章承認，於 1971 年正式招生。開放大學是以電視、廣播等遠距教學的方式，提供失學青年接受高等教育的機會，其目的在提供被拒於高等教育機構之外的民眾接受大學或研究所程度的高等教育。由於開放大學之目的在提供成人接受高等教育的機會，其入學資格的要求與一般大學不同，只要是年滿二十一歲的國民均可申請入學，不需具備任何學歷上的資格，亦無需通過入學考試。開放大學於學生修畢規定學分數後得授予文學士的學位，此學位均屬通識性質(general)性質而非專門領域(沈姍姍，2000；馬湘萍，2000)。

另有一所純私立的白金漢大學(University of Buckingham)是一特例，其學校經費全由其本身設法支應，惟該校學生仍可申請地方政府的獎助學金補助。此校更突出之特色是其學年之起算與一般大學不同。英國各大學多半是以十月為學年開始期，但白金漢大學則以元月為始，且此校一學年有四學期(term)，每學期十週，學士學位課程之安排以八學期(即兩學年)為修業年限。

小結

英國的大學自中世紀起歷經九百多年的發展，到目前逐漸演變出不同的功能與定位。各大學所提供的研究領域各有專精，對於各類學位之考試，採取聘用校外考試委員的作法，亦使英國各大學學位之頒授保持一定的水準，相當整齊，即使是不以任何學歷限制取才之空中大學，亦因維持相當高的淘汰率而著名。

同時，由於各校專攻的領域重點不一，因此，各大學學位之聲譽，很難以學校作為絕對之標準來加以區分，而應視各校專長而定。由於英國大學「學術自主」之傳統，以及各大學設立背景及發展過程之殊異，使得今日英國的大學呈現多種不同的樣貌。

第二節 英國多元技術學院之興起與發展

英國牛津、劍橋兩大學自中世紀成立以來，始終強調文化薰陶、人格陶冶的紳士菁英教育，直到 1950 年代，由於人口的急速增加、二次大戰時期學術界的貢獻卓越、民主化浪潮的影響以及人力資本論的風行，導致高等教育進入普及化與大眾化的階段。



1960 年代以後，因應社會急速變遷，英國政府陸續發表與高等教育改革有關的報告書作為決策之依據。1963 年發表的羅賓斯報告書(Robbins Report)要求高等教育機構所開設的課程要能夠讓入學者獲得知識上的滿足，因此這些原則獲得英國政府以及半數以上的納稅人同意，高等教育的效能遂逐漸廣為大眾所重視，至此高等教育不再只是守護知識的象牙塔，而必須肩負為國家、為人民服務的入世任務(許靜雪，2003)。「羅賓斯報告書」提出後，英國政府遂將高等教育併入教育體系作整體規劃，之後的多元技術學院開展了技職教育的新頁，並促使英國高等教育朝向二元體系發展。

壹、羅賓斯報告書的影響

1961 年，英國政府授權羅賓斯委員會就未來英國全時制的高等教育型態進行研究，並於 1963 年提出「高等教育應開放給有能力且願意就讀的青年」、「高

等教育應配合社會需求及高等教育普及化」之建議，此即有名的「羅賓斯原則」(Robbins Principle)。這項建議立即為英國政府及其人民所接受，並認為高等教育的擴展，應由全國青年之需求共同決定，且其成本之大部分應由國家承擔(Allen, 1988)。此外，羅賓斯委員會並建議以擴增大學及藉由其他高等教育機構升格或合併為大學的方式來增加入學機會，並建議將大學、師資訓練機構與技術學院協調統一，構成完整的高等教育體系(楊瑩，1992：45)。

然而基於經濟因素的考量，此項建議並未被英國政府所採納，英國政府認為，以擴增大學的方式來滿足社會需求所需投入的成本過於龐大，而且，英國教育科學部指出，作為提供大眾就讀的開放管道的高等教育機構，傳統菁英式的大學並不合宜，所以必須另立其他可與產業和商業連結的實際機構(Davis, 1991)。此外，英國大學傳統根深蒂固的學術自主，一向不受政府介入干預，英國政府苦於長久以來對大學無掌控管理之權，而不願意直接投資鼓勵設置無法掌控的大學，因而鼓勵多元技術學院的設置，進而使得英國高等教育朝二元體系發展(楊瑩，1992：46)。

是以英國政府雖接受羅賓斯原則，卻不打算採取將學院升格為大學及創立新大學等方式作為高等教育發展的方案。

貳、二元體系的建立

1965年教育科學部長(Secretary of State for Education and Science) Anthony Crosland 在 Woolwich 揭櫫高等教育二元制的構想，他指出二元制(dual system)係指高等教育機構由兩個部門組成，一為「自主部門」(autonomous sector)，及羅賓斯報告中所稱的大學，另一為由地方當局管轄的「公共部門」(public sector)，以多元技術學院(Polytechnic)為代表，二元制的

規劃係以達成傳統學術及技術教育的二項功能。Crosland 並強調，以多元技術學院為主的公共部門應該在大學之外獨立發展，因為該機構為提供二年制的實用課程的公共部門，且必須反映大眾需求，並以提升、培訓大學層級的技術教育人才為主要目的(Davis, 1991)。

1966 年，教育科學部長 Anthony Crosland 便發表「多元技術學院及其他學院白皮書」(A Plan for Polytechnics and other Colleges : Higher Education in the Future Education Systems)以學術研究為主的「大學」及職司技職教育的「多元技術學院」雙軌並行，讓屬於自主部門(autonomous sector)的大學保有傳統學術性角色，而讓屬於公共或服務部門 (public or service sector)的多元技術學院負責職業導向的教育。同時還計畫在英格蘭及威爾斯內設置三十所多元技術學院，提供職業技術類科為主的各類(全時、部分時間及以三明治方式進修)高等教育課程，而部分時間課程的入學資格要求必須有相關工作經驗，所以其和工商產業及職業有著密切關聯(楊瑩，1992：37；Davis,1991)，屬於職業導向的高等教育系統，藉由提供在職進修及文憑、證書課程等滿足學生需求、配合地區性發展(戴曉霞，2000)。

1969 年英國第一所多元技術學院設立，其後四年英格蘭、威爾斯及北愛爾蘭陸續設置。多元技術學院最初設置的目的以提供技術與職業課程為主，1975 年至 1980 年間由於中小學師資供過於求，英國政府遂將師範學院併入多元技術學院。據統計分析指出，英國近十年來高等教育機構學生人數的擴增，均仰賴多元技術學院的功勞。多元技術學院開設的課程除了理工技術外，尚包含人文、社會及管理領域課程，其對象為修習低於大學學士學位水準工藝課程的部分時間學生、修習全時及三明治式專業工藝課程的學生等二類(楊瑩，1992：37-38)。

多元技術學院的特色為配合地區的學生提供技術性、應用性及職業導向的課程，以直接回應社區及當地就業市場的需求，其經費來自於地方教育當局(Local Educational Authorities, LEA)且受其管轄，課程、文憑則由國家學歷頒授委員會(Council for National Academic Awards, CNAА)核定及頒授，主要的功能為教學而非研究。英國政府當初採行二元制的體系，即本著高等教育「相等但不相同」(equal but different)的理念，讓大學繼續扮演傳統學術性的功能，多元技術學院則負責執行職業教育的功能(陳舜芬，1993:231;戴曉霞，2000:14)。

時至 1970 年代，由於受到石油危機及經濟衰退的影響，就學率未能持續增加，同時高等教育的擴張沒有帶來如同羅賓斯報告書所提及的有利於經濟發展與社會流動的期望，相反地，勞工階層子弟進入大學的比率反而下降，所以 1979 年柴契爾夫人領導的保守黨決心大幅刪減給予大學的經費。1981 年，大學撥款委員會(UGC)決定為了維護大學教育的品質，因此經費的刪減必須伴隨學生人數的降低，導致高等教育擴張的責任必須更加依賴多元技術學院及繼續教育學院來完成。



參、二元體制的終結

在二元制的規劃下，大學與多元技術學院本應各司其職，然而，多元技術學院並未依原有的規劃及理念持續發展，來自機構內部的改變、外部環境的變遷以致政府政策轉變等諸多因素，致使多元技術學院逐漸朝向大學體系發展。許多學院未能體認其特殊的功能與任務，並認為在二元體系下此種學院屬於位階低於大學的次級學校，於是紛紛增加設置人文及社會學科，加強研究的功能，致使忽略職業及部分時間的課程，這一切的努力都是為了爭取和大學平起平坐的地位。此外，從英國政府近幾年來的高等教育改革趨勢發現，其一再強調高等教育應配合國家經濟發展的需要適度地調整，然而傳統大學卻一直無法因應社會變遷而作出回應，相對地多元技術學院在這一方面有較佳的配合度，加以所需成本較為低

廉、績效表現佳，更竭盡所能地朝向大學模式發展，在這些因素的影響下，多元技術學院與大學的界線日益模糊，於是英國政府決定分兩個階段取消二元制。

一、1988 年，教育改革法案(Education Reform Act)

在 1988 年的「教育改革法案」(Education Reform Act) 中，首先以「大學經費委員會」(University Funding Council, UFC)取代自 1919 年就存在的「大學經費委員會」(University Granting Council, UGC)，並且新設立「多元技術學院及一般學院經費委員會」(Polytechnics and Colleges Funding Council, PCFC)掌理多元技術學院及一般學院的經費分配。

「大學經費委員會」(UFC)及「多元技術學院及一般學院經費委員會」(PCFC)都直接對教育與科學部負責，對於經費分配委員會的新調整使得多元技術學院得以脫離地方政府的控制，惟其在學位頒授的權限上仍受到 CNAAC 監管。雖然多元技術學院脫離地方教育當局成為獨立高等教育法人(higher education corporations)，由各學院成立董事會自行管理，其經費並改由中央政府設立的「多元技術學院及其他學院補助委員會」(Polytechnics and Colleges Funding Council, PCFC)補助(陳舜芬，1993：232-237)。然而，多元技術學院認為 CNAAC 的存在是對多元技術學院的學術成熟度缺乏信心的表現，而且多元技術學院的名稱亦暗示著它們的地位不如大學，因此在招生或畢業生進修、就業等方面跟大學相比顯得比較吃虧，這樣的情況無疑地迫使多元技術學院在各方面都向大學看齊。因為大學擁有頒授學位的權責、同時又不必受限於地方教育當局且為獨立的自治法人，所以多元技術學院不斷向大學靠攏，其與大學的同質性便越來越高，致使二元體系之間的界線漸趨模糊。

二、1991年，高等教育白皮書「高等教育：一個新架構」(Higher Education: A New Framework)與1992年頒布的「繼續及高等教育法案」(Further and Higher Education Act)

政府依據1991年高等教育白皮書「高等教育：一個新架構」與1992年頒布的「繼續及高等教育法案」，裁撤1988年才設立的「大學經費委員會」(UFC)及「多元技術學院及一般學院經費委員會」(PCFC)，改為按照行政地區設置三個「高等教育經費委員會」(Higher Education Funding Councils, HEFCs)，分別是「英格蘭高等教育經費委員會」(Higher Education Funding Councils for England, HEFC)、「蘇格蘭高等教育經費委員會」(Higher Education Funding Councils for Scotland, HEFCS)與「威爾斯高等教育經費委員會」(Higher Education Funding Councils for Wales, HEFCW)。並且同意多元技術學院申請改名為大學，使其具有和大學相等之法定地位，享有自行頒授學位之權力，此項政策不但旨在使多元技術學院能有一個足以與大學競爭的公平機會及空間，剷除兩者間因體系隔閡而造成的發展障礙；同時，透過高等教育經費補助機構的改變，保守黨政府徹底改革了英國的高等教育制度。英國實施了近三十年的雙軌高等教育體制，在此相關法案實施以後，隨著國家學歷頒授委員會的裁撤，已宣告終止，至此，二元制正式畫下了休止符，回歸單一化的高等教育體制。

雖然梅傑首相宣告終結二元體系的高等教育系統，但英國政府決定改由透過對高等教育機構經費補助方式的改變，來區別大學與多元技術學院升格之大學此二類高等教育機構在功能上的差異(楊瑩，1992: 56-57; 陳舜芬，1993: 238; Davis, 1992)。廢除高等教育的雙軌制後，原本的大學就必須面對更多的競爭對手；同時政府開始質疑「研究有助於教學」的論調是否真確，最後就連大學教師終身聘任制也被廢止，大學強調學術自由與自主的傳統因而受到高度挑戰，政府和高等教育之間的關係也漸由「夥伴關係」走向「主從關係」(許靜雪，2003)。

小結

1960 年代英國高等教育面對擴張的需求，然由於傳統菁英式大學並不適宜於一般大眾，故而英國政府乃在強調自主的大學部門以外，另立公共部門—多元技術學院以為因應，盼能滿足市場及學生對高等教育的需求。

然而二元制實施後，並未達成如預期般的效益；又雖然多元技術學院與大學都同屬於高等教育的範疇，然而，英國政府抱持「相等但不相同」的想法，卻迫使多元技術學院在各方面向大學靠攏，企盼能真正擁有與大學相同的地位與權益。

是以，英國政府乃透過「1988 年教育改革法案」、1991 年高等教育白皮書「高等教育：一個新架構」，與 1992 年頒布的「繼續及高等教育法案」取消二元制回歸為單軌制，漸進地取消二元制的規劃，讓多元技術學院升格成為大學，而原本的大學體系也因此而面臨更大的衝擊與評鑑機制。

第三節 英國高等教育評鑑制度的建立

壹、二元制以前大學的評鑑制度

英國的大學在傳統上一直擁有相當高的獨立自主權，在過去的英國只有接受皇章(Royal Charter)的大學才能夠授予學位證書，因此學位證書的核發便是英

國大學維持自己學術水準的憑藉，至於教學品質的評鑑則被視為是一種自然存在於學術生活中的內在文化要項，在學術界人士眼中，大學基於學術自主的前提，它應是一個能夠進行自我批判的機構(Barnett, 1996)。

雖然大學主要的經費來源是政府，但由於 1919 年設立的「大學撥款委員會」(UGC)是一個分配國會撥付各大學補助金的機構，其主要任務為「調查英國各大學的財政需要，並就國會所核准的補助金額，向政府提出使用上的建議，以適應各大學的需要。」當時的「大學撥款委員會」(UGC)與中央的教育與科學部並無直接的關係，它主要是由學術界組成的團體，政府代表大多只有列席報告，因此並未涉入大學事務。雖然各大學在申請經費補助方面必須要向「大學撥款委員會」(UGC)提出五年詳細的經費使用計畫與用途，而委員會也必須分別到各大學訪問、商討並審慎決定。但是一旦經決定之後，即交由財政部按年撥款，財政部也是以整數支出(a block grant)，並不向大學苛求帳目報告，如果大學必須要變更預定的用途時，至多只需要與大學撥款委員會洽商，若該委員會認為情況特殊，很容易便能獲准。

大學的獨立自主權還反映在教學目標上，各大學可以訂定本身的教育目標，而非政府強迫大學訂定統一的教育目標，甚且各大學也可以建立本身的教育績效與標準，而不必經過政府之同意。所以大學起初並未受到政府的管制與干涉，都是幸虧有 UGC 這個單位作緩衝的結果。故自 1919 年至 1964 年間，高等教育與政府之間的關係可以下圖作為說明：

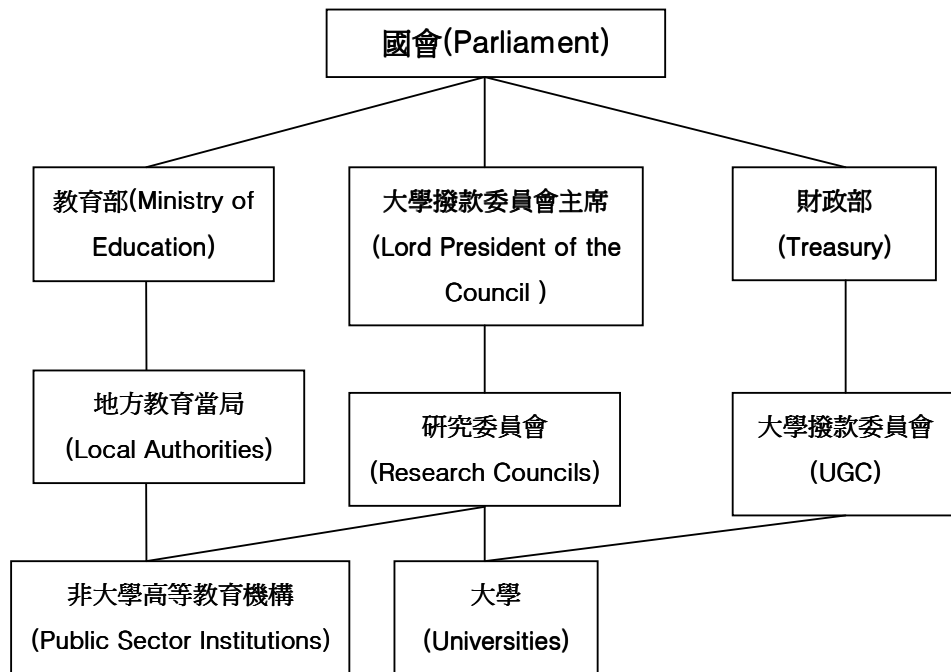


圖 3-1 1919-64 年—自大學撥款委員會創立至教育與科學部成立階段高等教育與政府間之關係圖

資料來源：Salter & Tapper, 1994:219，轉引自楊瑩，1997：484

貳、二元制時期的高等教育評鑑制度

直至 1963 年羅賓斯委員會(Robbins Committee)強調高等教育應納入教育體系作整體規劃的主張，導致「大學撥款委員會」(UGC)隸屬機構的改變，由直接隸屬於財政部(The Treasury)轉移至教育與科學部(DES)的管轄之下。此次「大學撥款委員會」(UGC)隸屬的轉移意味著高等教育不能獨立於教育體系之外，它應被納入全國教育體系作通盤之策劃，亦即加深了英國政府對於高等教育的涉入。又 1970 年後，UGC 必須制定選擇性及指導性的經費分配原則，以提高科技、工程領域，削減人文社會領域的經費，至此，UGC 不再能保障大學免隨政策起舞，其地位亦由大學與政府間的緩衝器轉為扮演連結器的角色。

至於屬於公共部門的多元技術學院及其他學院由於隸屬於地方政府當局，在課程上便要受到著名之英國皇家督學(Her Majesty's Inspectorate)的視導，且其不具有自行頒授學位證書之權力，所以 1966 年設立的「學位授予審議會(Council for National Academic Awards, CNAA)」其主要功能就在透過既定之大學教育「適當標準」(appropriate standards)，作為多元技術學院教學的參考，要求多元技術學院之課程品質進行自我檢測，並經由 CNAA 之外部檢定，以對多元技術學院所授予之學位加以認可，力求其品質能達到與大學相當的水準。所以，多元技術學院可說是受到雙層嚴密的管制。

此階段，高等教育機構與政府之間的關係如圖 3-2：



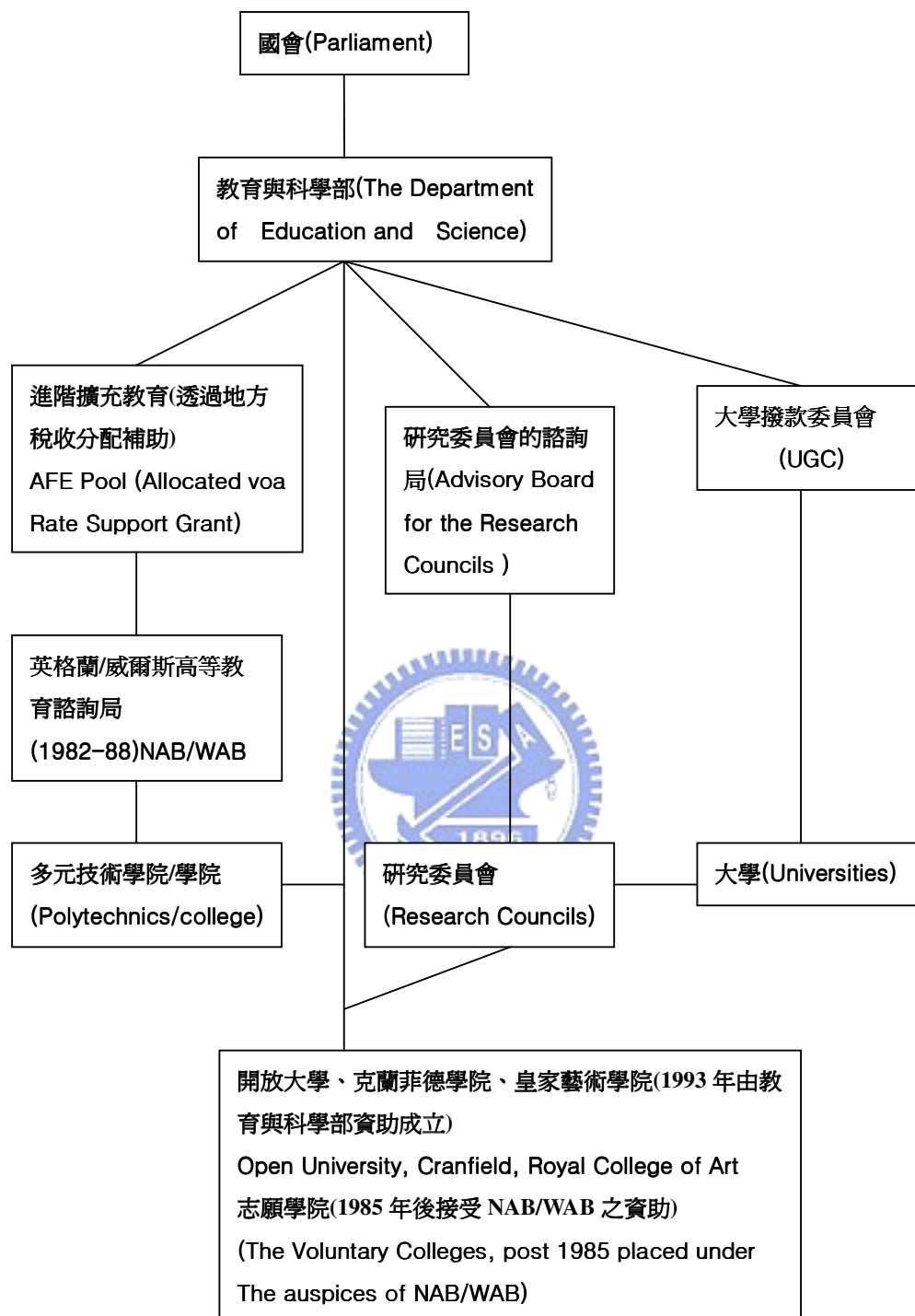


圖 3-2 1964-88 年—自教育與科學部成立至 1988 年教育改革法案公佈階段
高等教育與政府間之關係圖

資料來源：Salter & Tapper, 1994:219；轉引自楊瑩，1997：485

待到 1980 年代，英國感受到龐大的經濟發展衰退壓力，導致整個國家發展的遲滯，也導致英國政府開始發展一連串有系統的高等教育評鑑制度。

王如哲(2005)在一篇探討高等教育品質管理機制的論文中分析了 1980 年代助長歐洲高等教育品質保證制度快速發展的因素：

一、大眾化高等教育引發對學術水準下降的憂心。此外，偏好於較多的高等教育入學機會和社會融合的政策，造成機構面臨必須放寬入學要求的壓力。

二、有一些利害關係人，特別是企業、專業團體和雇主組織，喪失了對傳統的學術品質管理之信心，他們無法確定高等教育機構能夠在品質和數量上，培養出在愈趨競爭和全球化經濟中現代職場和勞力市場的所需人力。其他對高等教育機構的批評還包括：中途輟學和失敗學生數量的增加，以及學習時間的拉長。很清楚的是，為了確保內部效率而在產出上和快速增加學校人數的品質上，機構面臨了困難。

三、預算限制和財務危機導致了壓縮或減少政府對單位學生的撥補經費和提升公共經費效率的要求。

四、機構期望能符合更大公共績效責任的要求。

五、由於傳統的學生入學制度改變，增加的學生流動，以及專業人員和學術人員的流動，還有來自私立機構的壓力，使得高等教育環境本身變得更加競爭。

1980 年代中期以後，在大學校長委員會(CVCP)提供贊助下以及在雷諾教授(Professor Peter Reynolds)擔任該委員會主席之帶領之下，大學校長委員會成立了一個小組開始檢視各大學校外考試委員(External Examiners)的遴選(Barnett,1996)。同時，此小組也進行檢視了各大學攻讀研究學位的學生(research degree students)、審視各大學對課程監督的情形(the monitoring of courses)、以及專業團體的利用狀況(the use of professional bodies)。大學校

長委員會將該小組的報告書在 1986 年出版後，並據此列出一套有關大學學術標準的指南通告(A Set Notes of Guidance on Academic Standards in Universities)(Brown, 2004)。於是，大學校長委員會遂開始要求各大學根據前述指南及建議檢視其本身的運作情形，並進行自我檢討。

1985 年大學校長委員會委託傑瑞特(Jarratt)組成的委員會，針對大學的效率與效能進行調查並公布其報告書，目的在讓 UGC 和政府相信大學正嚴肅地思考提高效率的辦法。該報告書嘗試從內在(internal)、外在(external)與運作(operational)三方面提出高等教育的成效指標，由外部專家用原來評估企業組織效率與效能的模式，套用在大學上考核大學的表現，這也是大學的結構與管理第一次被外部人員檢視。總報告書的主要建議為：大學的管理結構要更企業化；大學校長應同時肩負行政及學術領導之責，並且最好能接受企管方面的訓練；「大學委員會」最好能以董事會的形式在大學的經營上扮演更重要的角色；大學應該建立表現指標，並引進評鑑及績效責任作法等(戴曉霞，2000)。為迅速回應報告書的建議，當時的大學撥款委員會 UGC 與大學校長委員會 CVCP 遂立即成立一聯合工作小組(A Joint Working Group)，期為大學發展、建構並每年定期公佈的一系列量化的成效指標，以協助大學健全的運作。

大體而言，英國大學教育的評鑑工作可說是在 1980 年代後期才正式開展，而且其評鑑初期主要的對象或主體是以大學的研究成效為主，其後逐漸擴及教學活動之評鑑。其中，大學撥款委員會 UGC 在 1986 年為分配大學研究經費而做的評鑑(RAE)可說是英國大學評鑑的開端。

參、二元制到單軌制過渡時期高等教育的評鑑制度

1988年教育改革法案通過後，「大學撥款委員會」(UGC)改組為「大學經費委員會」(University Funding Council, UFC)，其時UFC即明確宣示，大學必須採取行動以檢視並改善其教育品質與標準，否則將必須自尋經費來源(Williams, 1992)。同時取消給大學的補助金，讓大學與UFC訂定契約，政府不直接分配經費給各大學，但是政府透過UFC給予指示，再由UFC決定是否提供大學某一項目的花費資金。

由於教學品質持續受到關注，又為因應UFC之要求，大學校長委員會(CVCP)乃於1989年在其下設立一個「學術審核單位(Academic Audit Unit, AAU)」負責評鑑各大學內部品質保證所作的各項安排措施(CVCP, 1996:7)，AAU的設立開啟了英國大學教學評鑑制度之濫觴，也藉以維持大學應有的水準。AAU在性質上是大學主動設立的一個非官方機構，其主要功能在透過評鑑的機制，以檢視並提升大學達成其教育宗旨與目標之學術標準；同時對各大學維持其教育品質實務之程序提出評論。在此期間雖可見到大學不斷地表達其對教學品質的關切，但是，對於大學校長委員會(CVCP)所提出的相關建言或指引，各大學在傳統學術自主的前提下仍有自行決定是否予以遵守之權。

這段期間高等教育與政府之間的關係可以下圖說明之：

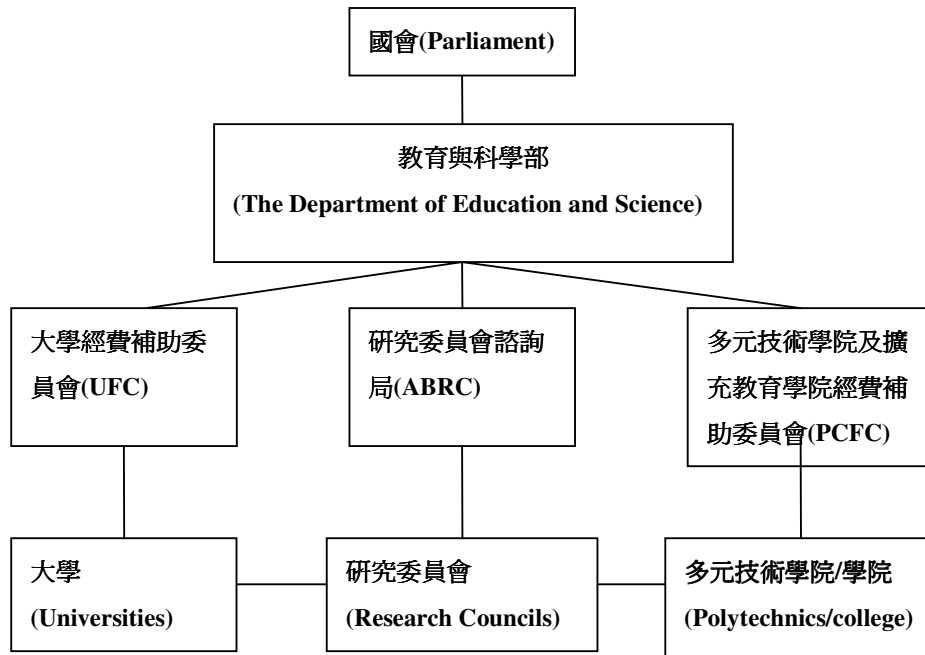


圖 3-3 1988-1992 年—自 1988 年教育改革法案公佈至 1992 年「擴充及高等教育法案」公佈階段高等教育與政府間之關係圖

資料來源：Salter & Tapper, 1994:219；轉引自楊瑩，1997：486

自此，英國不論新、舊大學，均需接受公開的審核與評鑑。各大學往昔以自主為由，閉關自守的情況也已不復存在。

肆、單軌化後的高等教育評鑑

在 1991 年之白皮書，以及 1992 年「擴充及高等教育法案」通過後，AAU 及 CNAAC 隨即遭到廢止，為繼續進行品質審核之工作，各大學乃組成一法人性質的「高等教育品質審議會(HEQC)」，負責大學品質審核、學分承認、及品質提升工作，它有兩項主要的執掌，一是承攬學術審核單位(AAU)的功能，二是仿效國家學歷頒授委員會，成為維持及提升高等教育品質的單位(Barnett, 1996)。其次，由英格蘭、蘇格蘭、及威爾斯政府所設置官方性質的「高等教育經費補助委

員會，HEFCs」(下設品質評估委員會(Quality Assessment Committee, QAC)、負責參考 HEQC 之評鑑結果，評鑑大學教學品質並提出經費撥款之建議)。茲分別將 HEQC 與 HEFC 的執掌與組成分述如下(王保進，1997)：

一、高等教育品質審議會(HEQC)

HEQC 是由各大學及學院或地位相當之高等教育機構所共同組成，主要是負責高等教育之品質審核工作。其下設置三個單位，分別是「學分與入學部門(Division of Credit and Access, DCA)」、「品質審核部門(Division of Quality Audit, DQA)」、及「品質提昇部門(Division of Quality Enhancement, DQE)」，其中 DCA 主要是取代 CNAAC 之角色；DQA 則主要是取代 AAU 之角色。

1. 學分與入學部門(Division of Credit and Access, DCA)

DCA 主要任務在負責學分累積與轉換(credit accumulation and transfer)之審核工作，透過 DCA 之學分承認，各高等教育機構得以加速開放其入學機會，吸引本國或外國之學生入學。因此，DCA 的學分承認範圍包括英國本身、歐洲國家，甚至是國際間各大學之學分承認問題。

2. 品質審核部門(Division of Quality Audit, DQA)

DQA 之主要任務在負責對高等教育機構教育品質之外部評鑑工作，以提供社會大眾有關高等教育機構，維持與提升其教育品質與標準的資訊；同時激勵高等教育機構體認到發展出一套自我評鑑機制，以提升教育品質與效能之重要性。DQA 由幾個常設的理事及六十個兼職的審核人員所組成，品質審核的重點主要是有關各大學的教學品質，而較少涉及有關研究性質的活動或內容。審核工作進行時，通常都是以「校」做單位，較少以系所為評鑑單位。

3. 品質提昇部門(Division of Quality Enhancement, DQE)

DQE 主要之功能在 HEQC 之下扮演一個高等教育品質提升之領導角色。因

此，DQE 常舉辦一些全國性或國際性之活動，以協助高等教育機構持續地改善並提升其教育品質。這些活動主要有：(1)蒐集、分析、評鑑有關教育品質之各項資訊，並提供給高等教育機構參考；(2)委託或主動舉辦各項有關品質之研討會及研究計畫；(3)扮演有關品質提升之理論與實務之催化劑角色；(4)協助個別機構從事品質改善與提升工作；(5)與其他機構合作進行品質提升工作；及(6)持續地發展有關高等教育品質之全國性政策。

二、高等教育經費補助委員會(HEFCs)

HEFCs 是根據 1992 年「擴充及高等教育法案」之規定所設置的一個法定單位，目前依地理區分成英格蘭、蘇格蘭、及威爾斯三個。根據該法案規定，HEFC 取代過去之「大學撥款審議會(UFC)」之角色，並且必須確保對高等教育機構經費的補助決策，需是對該機構整體活動教育品質的評估結果；同時，應設立一個「品質評估委員會(Quality Assessment Committee, QAC)」負責對高等教育機構之品質評估工作，並作成經費撥款之建議。

品質評估主要以教學品質為重點，方式主要是以機構自我評鑑與外部專業同儕為主，品質評估委員主要由學術界的人員以及實務經驗工作者所組成。透過對各大學自我評鑑報告內容之審查，以及實地訪視評鑑結果，提出最後之評估報告。

是以，取消二元制之後，高等教育及政府之間的新關係可以下圖表示：

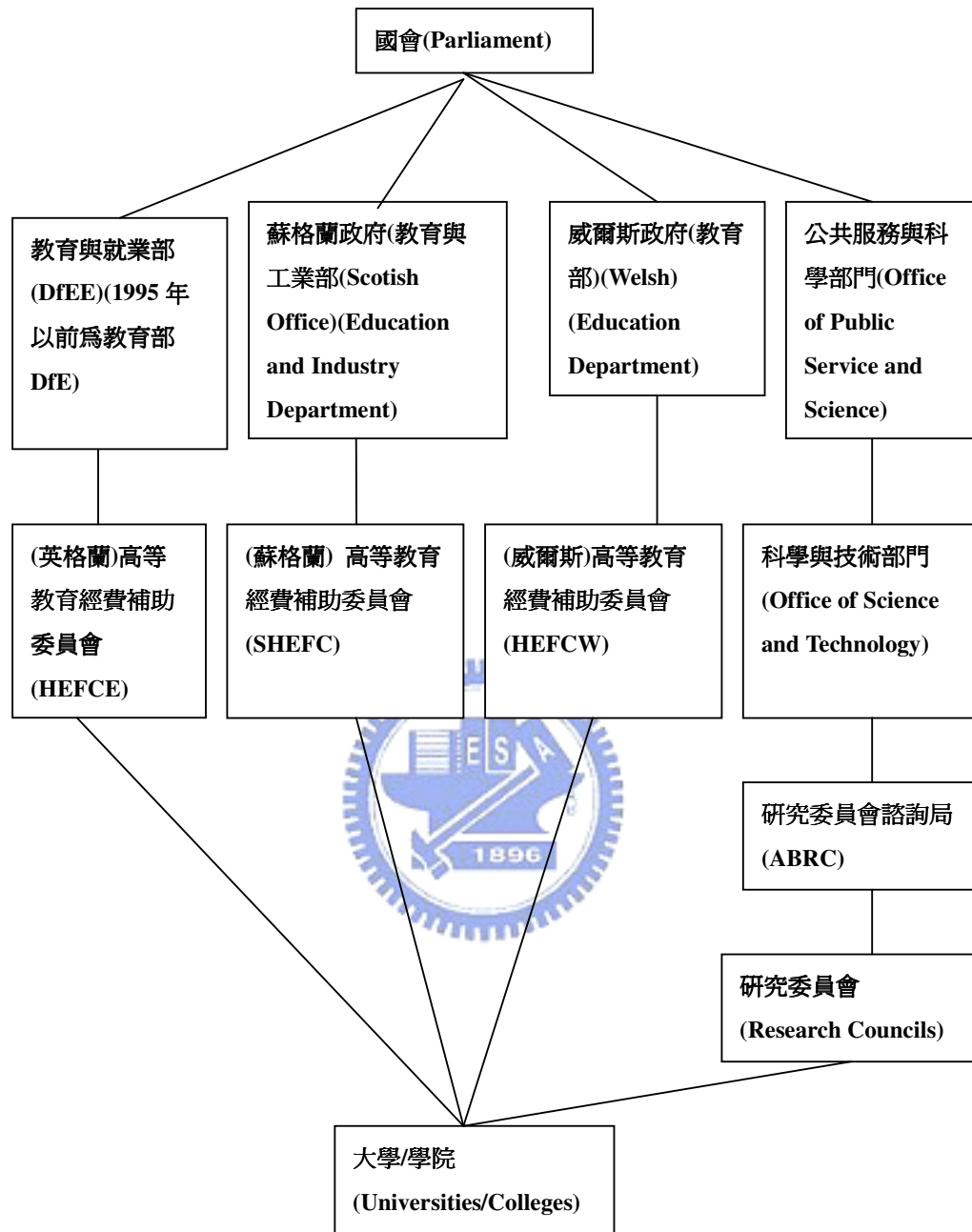


圖 3-4 1993 年以後高等教育與政府間之關係圖

資料來源：Salter & Tapper, 1994:219；轉引自楊瑩，1997：487

同時 1992 年「擴充及高等教育法案」還改革了英國高等教育經費補助之方式，新措施較重要者包括(楊瑩，1997：480)：

1. 設立高等教育經費補助委員會(HEFC)，責成此單一的經費補助結構，統籌負責政府對高等教育機構(含新、舊大學及其他高等教育機構)的經費支援。

2. 前述對不同高等教育機構的經費補助，雖然改為同一單位負責，但為配合各地區之不同需要，此新的經費補助機構將依行政地區而加以區分。英國政府將建議在英格蘭、蘇格蘭以及威爾斯三地分別成立高等教育經費補助委員會，以各司其職，而這些經費補助委員會將為各該地區的教學及非特定的研究提供政府經費上的資助；至於北愛爾蘭原本即為統一的經費補助結構，將繼續保持下去，並與英格蘭等地之委員會維持密切的聯繫。

由於英國政府認為舊大學與多元技術學院改制的新大學兩類高等教育機構之功能應有所區別，且應各司其職，因此，雖然兩者之經費均透過高等教育經費補助委員會提供，但對兩者教學及研究活動之經費補助規定則依其功能而異。

大體而言，在「教學」的功能執行上，英國政府認為新、舊大學所應扮演角色並無太大的差異。舊大學以往在獲取政府經費補助上所佔之優勢(透過UFC)，不但已不復存在，而且為了要能與升格為大學後之多元技術學院競爭其教學活動之經費，勢必需要配合政府政策，走向理工科技類科之發展。英國政府前述主張亦等於宣示：即使多元技術學院等機構經其許可改組或升格為大學，其課程及學科領域之發展亦不可能像舊有的大學一般，由其本身自由決定，其側重理工科技領域的特色勢必將繼續維持。

因之對新、舊大學「研究」活動之經費補助，英國政府認為兩者研究功能之執行應有明顯的角色區分，因此，對於研究經費的補助訂定有不同的標準。基本上，英國政府主張，新、舊大學研究經費之補助應以下述不同類別之研究為衡量之基礎(DES, 1991)：

1. 基本研究(basic research)：此類研究與知識的增進有關。
2. 策略性研究(strategic research)：思索性或推測性研究，但具有應用之潛力。
3. 應用性研究(applied research)：此類研究之目的在直接提供實際應用為主。

在將研究分為上述三類別後，英國政府進而對不同類型高等教育機構所應從事之研究作了清楚的說明。依其看法，舊大學裡所從事之研究，應包括前述基本研究、策略研究及應用研究三種類別。同時，大學可透過高等教育經費補助委員會(HEFC)，獲得政府經費支持其「基本研究」及「策略性的研究」方案。但對新大學和其他高等教育學院而言，在研究經費以自給自足為原則下，仍應將研究重點大多數集中於「應用性研究」及「相關的策略性研究」。此項經費補助方式依教學與研究區分的原則，是英國政府目前不斷強調的目標。而且，從英國教育部的政策來觀察，高等教育經費補助委員會對未來高等教育機構經費的分配，將會考慮各校招生的人數、學生順利完成學位或畢業的比率、以及研究成果的評定等級等因素，作為審核的依據(CVCP, 1995)。

經歷 HEQC 的評鑑後，由多元技術學院所升格成的大學普遍都無法在評鑑中脫穎而出，HEQC 的評鑑工作也因此遭致不少非議，其後，為研議規劃一套所有高等教育機構都能夠適用的品質保證過程的架構，英國各地區的大學校長委員會以及高等教育經費補助委員會(含 CVCP、SCOP、COSHEP、HEFCE、HEFCW、SHEFC)便組成一高等教育品質保證的聯合規劃小組(The Joint Planning Group for Quality Assurance in Higher Education)。該小組曾在 1996 年 4 月公佈其期中報告，並在 1996 年 12 月時公佈其期末報告書(CVCP, 1996)。此期末報告建議英國政府應該協助設立一個新的單一機構專門負責監督英國全國境內各高等教育機構的品質保證評鑑工作，並創造一套統整的品質保證過程衡量評鑑指標。1997 年以 Dearing 為主席所發表的《學習社會中的高等教

育》(Higher Education in the Learning Society)報告書更明白地建議英國政府應該採取一些干預措施來確保高等教育的水準與品質(Morley, 2003),此即促成1997年成立品質保證局(Quality Assurance Agency, QAA)之最主要驅動力。在QAA成立後,HEQC之功能即由QAA取代(Lim, 2001:45-47)。根據此報告書構想,新的單位最好以慈善法人團體或公司的型態設置,其成員應包括英國高等教育機構主管的代表。基本上,此單位或公司得置理事十四人,其中,皇家督學機構聘任代表四人,另外六人則由英國社會關心高等教育品質與水準的獨立人士擔任。成立初期,QAA之經費以原本HEQC所享有的經費為額度,其後,一旦QAA的效率逐漸提升,則其成本自可下降。因此,英國政府採納此報告書的建議,設置QAA,而QAA的目標不僅在於保證高等教育的品質,還將致力於高等教育品質的提升。



目前,英國將高等教育的教學與研究分別交給「品質保證局」(QAA)與「研究評量作業小組」(RAE)專職進行。英國大學評鑑通常分為研究評鑑(Research Assessment Exercise)與學術評鑑(Academic Review)二類:

一、研究評鑑:

RAE的研究評量以往是每三到五年進行一次,最早是在1986年UGC組成的Research Selectivity Exercise開始實施,其後分別曾在1989年UFC、1992年、1996年及2001年進行研究評量,而下一次的大學研究評鑑將在2007年10月31日至2007年11月30日間舉行,各機構所陳報的研究成果以在2001年1月1日至2007年7月31日間出版者為主。其評鑑標準將會於事前公佈,評量方法將仍以由學校陳報研究成果然後交由同儕專家學科評估小組評量為主,預定在2008年12月公佈評量報告(楊瑩,2004)。RAE評鑑的對象為大學各學門,評鑑項目包括研究人員、研究成果、研究生、研究收入、研究環境等,評鑑結果事後公佈,並作為經費分配依據。

(二)學術評鑑：

1997年起，英格蘭地區由高等教育品質保證局負責評鑑，大學評鑑分為學科評鑑(Subject Review)和機構評鑑(Institutional Review)。內容包括：課程安排、學科學習品質及學校管理，約六年為一週期，其中機構評鑑方面定位為「評鑑學校對學位水準及教學品質的管制」，評鑑事項包括：1. 學術計畫的核准、監督及評審；2. 學校的外部評鑑機制；3. 學生評量；4. 學術合作。至於評鑑方式則以學校自我評鑑為基礎，由高等教育品質保證局組成評鑑小組實地訪評檢視其自我評鑑結果，並進行期中評量追蹤學校的改善。各項評鑑結果以等級呈現，而公佈之評鑑報告，除陳述各項學校表現外，並應指出未來改進方向，供學校自我改善。



小結

英國高等教育最初並未有評鑑制度，教育的品質被認為是內蘊於大學之中，及至二元制的時代，自主部門—大學雖感受到品質保證的迫切性，卻仍不願積極回應於外界對評鑑的需求；公共部門—多元技術學院則必須接受皇家督學及國家學歷頒授委員會的雙重管制。再至1992年多元技術學院改制為大學後，HEFCs成立且被責成負責高等教育品質保證的單位，來監督各該地區高等教育機構的教育品質，俾使補助經費之支出能物超所值(value for money)。HEQC在實施兩次評鑑後，英國政府認為有必要設置一個能夠評鑑所有高等教育機構的制度，QAA乃於1997年應運而生，透過與高等教育撥款委員會簽訂之合約，來評量高等教育機構的教學成就與確保其品質。

然而，英國 HEFCs 於 2004 年在大學品質保證制度方面宣布了兩項重要的改變：一是宣布 QAA 自 2005 年開始將不再進行學科層面的教學評量，日後其教育評量僅以機構層面為主；二是採納 2003 年 Roberts 報告書之建議，日後 RAE 之大學研究評量改以六年為一循環。因此，英國自 2001 年 RAE 完成第五次的研究評量後，不僅研究評量日後將改為每六年一次，而且其評量結果的評分等級亦將作大幅度的變革。





第四章 1992 年前後英國大學研究評鑑(RAE)

1980 年代，英國高等教育經費之分配，係根據教職員人力為基準，重視「公平(equity)」之原則(王保進，2003)。其中每年約有 40% 的經費用於支持研究與學術活動(Scott,1991)，但自 1979 年柴契爾夫人提出效能、效率及經濟之三 E 高等教育原則，加上高等教育從菁英教育走向普及教育之政策，經費卻未能跟隨數量的擴增，導致高等教育經費嚴重緊縮，因此如何建立篩選機制，重新分配教育經費，成為政府重要之政策之一(王保進，2003)。為此，由 32 個企業領袖及 12 個大學校長組成之「企業與高等教育審議會(Council for Industry and Higher Education)」主張重建一套更有效之高等教育管理機制，使大學研究之成果能直接與國家長期之經濟發展相結合(Miller & Edwards,1995)，加上 1985 年 Jaratt 報告書之建議，促成了英國政府決定在 1986 年進行第一次大學之研究品質評鑑。

第一節 1992 年以前英國大學研究評鑑(RAE)

根據當時之大學撥款委員會(University Grants Committee, UGC)的計畫，政府應該設計一更具系統性與篩選性之研究補助方案，並能根據學生數目，採取客觀之公式以決定研究經費之補助。於是自 1986 年 UGC 組成之「研究選擇性評鑑作業」(Research Selectivity Exercise)開始，其後分別在 1989 年、1992 年、1996 年及 2001 年進行研究評鑑，下次的評鑑結果將在 2008 年發表。

壹、1986 年之研究評鑑

一、執行的單位

1986 年首度的「研究選擇性評鑑作業」乃由大學撥款委員會(UGC)首度進行之大學研究評鑑，其主旨在設法挑選高水準的研究，以作為研究經費分配之參考(Lim,2001:52)。

二、評鑑的實施

由於是首次進行研究評鑑，所以評鑑的標準並未成型。此次評鑑並不太看重大學之研究成果，有關大學研究計畫與研究經費資訊乃由各研究委員會根據各大學教師在近五年內進行之資料提供。除外，每所機構均被要求提供一份極為簡略的有關該校研究成果表現，及其未來研究計畫之書面說明，以顯示下列各項指標(王如哲，1995)：

1. 有關研究活動受到內部與外部支持的任何指標；
2. 學術研究人員與研究生的數量；
3. 任何其他在學科領域上有關於研究表現的指標；
4. 任何有關產生經濟性或社會性利益、以及學術進展的解釋與證明；
5. 以不超過五本/篇為限，列出 1980 年以後所出版的著作書名或論文名稱，或者其他可類比的學術研究作品，以上這些學術出版品是該學科領域中，研究人員的最佳研究成果。



三、評鑑的等級與撥款

這次的研究評鑑主要採用同儕評鑑(peer review)的方式進行，故根據各大學所提供之前述資料，由大學撥款委員會(UGC)所屬的次級委員會，在經濟與社會研究委員會(Economic and Social Research Council, ESRC)與自然環境研究委員會(Natural Environment Research Council, NERC)等專業團體的諮詢協助下，完成各大學學系之等級評定工作。至於評鑑結果，則由高至低分為：傑出的或加註星號的(outstanding or starred)、高於平均的(above average)、平均的(average)及低於平均的(below average)等四級(王保進，2003；吳文月，2004：61)。

完成評鑑工作後，研究經費的分配將依據四項指標而定(王如哲，1995)：

1. 參照有關學術人員與研究生的數量而定；

2. 根據獲得研究委員會以及其他財團法人的研究獎助收入而定；
3. 係依據所獲得的研究契約收入而定；
4. 基於選擇性的判斷。

各受評單位之研究補助額度便是根據上列指標與學生人數乘上研究表現等第來決定分配數量，其中「加註星號的」加權權數為 4、「高於平均的」加權 3、「平均的」加權 2、至於「低於平均的」則只加權 0.5(王保進，2003)。

四、評鑑的反響

進行完第一輪的研究評鑑，由於一切都尚在初始的階段，故而於評鑑結果公佈之後，批評頓起。根據 Johnes & Taylor(1990:156)之歸納，此次 RAE 主要遭致的批判包括：

1. 有關研究品質的評量指標並未清楚具體公佈；
2. 無從獲知評鑑者的資料；
3. 最後所得的評鑑等級深受大學取得研究獎助的能力所影響，特別是來自研究委員會的獎助(因此有利於大型的學系)；
4. 未與各學門專業團體就應採行之評鑑方法作充分之諮商；
5. 對不同學門之評鑑採取之評鑑標準不同。

雖然首次的研究評鑑批評不斷，但 Shattock 和 Berdahl(1985)卻認為 UGC 發給各高等教育機構有關評鑑之評論，以作為下次評鑑改進的作法值得肯定。

貳、1989 年之研究評鑑

一、執行的單位

1988 年「教育改革法案」(Education Reform Act)，以「大學經費委員會」

(University Funding Council, UFC)取代自 1919 年就存在的「大學經費委員會」(University Granting Council, UGC)，直屬於教育與科學部之下，負責掌管大學經費的分配。

二、研究的定義

基於評鑑的目的，研究係指為了獲得知識與了解所從事的原創性探究活動。在人文科學領域，它包含導致新的或大幅度進展的洞見(insights)之學術活動；在科學與技術的範疇，它包括在實際發展中，為了創造新的或大幅革新的物質、設計、產品，以及過程(包括設計與建構)的既存知識應用，但不包括：例如為了維持國家標準所作的例行性實驗、或材料、構成單元及製程的分析，亦即與新的分析技術發展有別的活動(王如哲，1995：370-371)。

三、評鑑的實施

針對前述缺失，UFC(University Funding Council)在 1989 年進行的研究評鑑，雖然原則上仍採相似的模式，在實施評鑑時已做了一些改變。1989 年研究評鑑的實施方法大抵如下(王如哲，1995)：

1. 從多方面蒐集有關大學研究成果之描述性質的資料；由諮詢的 300 位專家學者組成 70 個顧問團(advisory groups)參與此項評鑑活動，涵蓋 152 個學科評估單位(subject unit of assessment)，另尚有 100 位外部顧問參與，以增加此項評鑑活動的可信度。
2. 每一位評鑑人員可取得受評大學學科所提供在 1984-1988 年間，該學科領域之研究成果。這些資料包括已經完成之研究成果的簡要敘述、未來的發展計畫以及一些相關的學術著作、研究報告摘要等。此外，並列出於 1984-1988 年間，聘任的每位全職學術研究人員之兩項學術著作。
3. 改變上次以學校所爭取之「研究經費收入」來作為主要評等指標的作法，改以「研究成果或產出」為主要的評量依據。

四、評鑑的等級

此次評鑑將各學門之改為以五分(Five-point Scale)的量表方式評量，而非像 1986 年般以敘述性文字的四等級方式呈現(Johnes & Taylor,1990:156)，而各學科評等都是以國家水準及國際水準作為參照之標準，是以各個學科所得的級數是可以比較的。UFC 並將此五分的評等標準 與經費補助方式明定如下表：

表 4-1 英國 1989 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助

評分等級	經費補助	評分標準說明
5	4	Research quality that equates to attainable levels of international excellence in some sub-areas of activity and to attainable levels of national excellence in virtually all others. 某些學科活動之研究品質已達到國際卓越水準；其他學科活動均達國家卓越水準。
4	3	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all sub-areas of activity, possibly showing some evidence of international excellence, or in some and at least national level in a majority. 幾乎所有學科活動之研究品質均達國家卓越水準，部分甚至達到國際卓越水準。
3	2	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in a majority of the sub-areas of activity, or to international levels in some. 大多數學科活動之研究品質已達國家卓越水準，且有少數學科活動達到國際卓越水準。
2	1	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half of the sub-areas of activity. 約半數的學科活動之研究品質達到國家卓越水準。
1	0	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the sub-areas of activity. 沒有任何學科活動之研究品質達到國家卓越水準。

資料來源：Johnes,J. & Taylor,J(1990):Performance Indicators in Hgher Education. Buckingham: SRHE & Open University Press. pp.156-157.

此次評鑑更強調補助的透明性，故根據評分結果作為計算基準，使各大學可以清楚地瞭解其受評單位的教學與研究表現，以及為學校獲得了多少補助款(Thomas,2001)。

五、評鑑的反響

雖然 1989 年之研究評鑑已參考 1986 年評鑑之缺點進行改革，但仍不免有所缺點。根據 Johnes & Taylor(1990)與王如哲(1995)之歸納，這些批評包括：

1. 所使用的調查問卷的設計並不周延。一般認為如果此項調查問卷能夠設計得更適當的話，將可以獲得更充分反映各個大學學術單位的研究成果資料。
2. 評鑑的過程太過匆促。評鑑委員利用大約三個月的時間，完成了英國境內所有大學所屬相關學科的評鑑工作。評鑑的實施大抵是包括一次初步的評鑑諮詢會議，然後是三次分科評鑑委員會議，最後是全體評鑑委員會議，以確認評鑑的等級。
3. 學門評估單位之定義不夠周延。評鑑係以評鑑期間全職學術人員的研究產出為根據，但因為有些學系的學術人員調職的比例很高，有人認為比較好的研究潛能指標，應是學術人員在一特定時間內調查所得的研究紀錄。
4. 對研究成果之界定不夠明確。列入評鑑著作之採計範圍有問題，例：有些編輯的書被當作著作來計算、未出版的研究報告被視為著作、聯名發表的著作被重複計算、未能區分刊載於有引註(citations)期刊與沒有引註期刊的文章。除非發展出一套所有評鑑成果的共同定義，否則研究評鑑將存在嚴重的障礙。
5. 對不同學門間，其所採取之五分評等，是否評為同一級分，即代表相同之水準，學者亦有所質疑，尤其不同學門評鑑委員之評分衡量標準鬆緊不一，致不同學門即使同一級分，也不一定代表相同水準；以 1989 年各學門評鑑結果的平均級分來看，「冶金學及材料」學門評鑑之平均分數為 3.7，為各學門平均分數最高者；但居平均分數最低的「臨床牙醫」學門僅 2.4 分，「教育」

學門平均分數也僅 2.5 分。

6. 在此次的評鑑中，某些學校為了能在 RAE 評鑑中獲致較高的成績，便呈報不實的資料而影響評鑑的結果，乃有人提議若再發生類似之舞弊案件，應該予以適當的懲處。

小結

由 1980 年代起，「大學撥款委員會」(UGC)打算對經費分配採取擇優補助 (selectivity) 的方式，以確保研究資源能獲得最佳的利用，因此，針對研究進行之評鑑便扮演格外吃重的角色。自 1986 年與 1989 年兩次的 RAE 評鑑，不僅執行之單位由「大學撥款委員會」(UGC)轉換為「大學經費委員會」(UFC)，在整個評鑑指標與評鑑進行上亦多所修改。

茲將 1986 年之 RAE 與 1989 年之 RAE 比較整理如下：

表 4-2 1986 年 RAE 與 1989 年 RAE 比較表

	1986 年 RAE	1989 年 RAE
評鑑方式	同儕評鑑	同儕評鑑
評鑑對象	大學所有專任學術人員	大學所有專任學術人員
評鑑內容	每人交出 1980 年後出版之五項學術研究作品	每人交出 1984-1988 年間兩項學術研究作品
評鑑重點	研究經費收入	研究成果或產出
評鑑等級	以描述性文字分為四級 1. 傑出的或加註星號的 2. 高於平均的 3. 平均的 4. 低於平均的	以數字 1~5 表示等級，數字越大，等級越高
補助方式	所有學校均能得到補助，以學生數及評鑑結果依公式得出補助金額	評鑑為 1 級的高等教育機構將無法獲致補助，其餘學校依其評鑑等級減 1 作為其補助經費的加權數

資料來源：作者整理

第二節 1992 年以後英國大學研究評鑑(RAE)

由於英國高等教育機構在經費方面相當程度上均仰賴政府之撥款補助，因此自 1980 年開始，英國政府即嘗試將教學與研究經費之補助加以區分，由於要求政府在撥款補助前先評估大學研究成果或表現之呼籲日增，對高等教育機構的研究表現進行評鑑以確保其應有品質之必要性也日漸突顯。

壹、1992 年之研究評鑑

一、執行單位

1992 年之研究評鑑是 RAE 首次針對全英國 170 所高等教育機構(含 1992 年改制後之新大學)中 43,000 位專任學者約 2,700 項研究成果進行之評鑑，此次的評鑑活動由大學經費委員會(UFC)及高等教育撥款審議會(HEFCE)負責主導。



二、評鑑的實施

1992 年「大學評鑑」(RAE)所評鑑的對象包含舊大學及多元技術學院升格後的新大學，其中有 8,000 位研究者來自前多元技術學院，並提交 950 項研究報告，其學門評估之單位(Unit of Assessment, 簡稱 UoA)共計 72 個。這些研究成果 RAE 交由專家學者組成的 63 個小組及分支小組(panels and subpanels)來評鑑，這些小組之工作人員約 450 人，RAE 邀請各專業學會或相關團體推薦各該學門之專家為評鑑委員(assessors)的人數也有 50 名之多，小組成員總計約有 12%來自前多元技術學院(Lim,2001:54)。

此次的評鑑工作，由於是多元技術學院升格的大學所參與的第一次 RAE，故而具有幾項特色：

1. 範圍包括英格蘭、蘇格蘭、威爾斯及北愛爾蘭四個地區。

2. 多元技術學院與其他學院首次被納入為評鑑的對象。
3. 由受評單位自行推選出積極從事研究的人員及成果來接受評鑑。

基本上，1992 年之研究評鑑所採之評鑑方法也是以學門評估小組的同儕專家評鑑為主，其評等方式也與 1989 年大致相同；只不過為改善 1989 年之缺失，1992 年之研究評鑑有如下之調整：

1. 列入此次研究評鑑的對象，不再硬性規定需包括所有受評單位之專任學術人員，而是由受評學校就其所認定之有參與研究之成員研究成果加以彙整陳報受評，亦使得研究品質之判斷第一次根據各受評單位所提出之「活躍的研究人力(active researcher)」之研究產出(通常是期刊論文)為依據；而補助額度之計算亦不再以學生人數為基準，而是以所謂「活躍的研究人力數」為基準。
2. 各學系提供其所認定之積極於研究的學術人員的研究出版品(最多 2 項)，以及其他任意形式有公開發表的研究結果，最多兩件。
3. 對科學及工程學門評估單位之評鑑，此次評鑑允許其評鑑委員分從兩方面來分開評分：一是基礎/策略研究(basic/strategic research)，另一是應用研究(applied research)。而其所謂的基礎研究(basic research)，是指理論性質或實驗性質之研究，其主要目的，是在於為新知識或現象奠定根本的理論基礎，不涉及知識的應用；所謂的策略研究(strategic research)，乃為一種初步階段的應用研究，其研究成果尚不足以立即實際付諸應用；而所謂應用研究(applied research)，則是指為了研究成果的實用目的而進行之研究。故若，同一學科分別提交基礎/策略研究與應用研究的報告，則報告書將被分開評鑑，亦即該單位會收到兩項報告書的評鑑結果。
4. 為因應多元技術學院升格後第一次參加 RAE 評鑑，因此特別設置一項「發展補助(developmental funding)」，以鼓勵品質評定為 2 之受評單位。

5. 除前述研究成果資料的評量外，各評鑑小組亦蒐集有關各機構研究成果或表現之其他資訊，包括研究出版品數量、研究計畫所獲之經費，建教合作研究合約之收入等。

三、評鑑的等級

本次對各學門研究成果之評鑑，將不在評鑑全部的學術人員，而由各機構提報參與評鑑人選，依各機構陳報之研究成果的人數佔其專任學術人員數之比率分為六個等級評分：

表 4-3 機構陳報之研究成果佔其專任學術人員之比率等級

等級	呈報研究成果之人數佔該校專任學術人員之比率
A	95-100%
B	80-94%
C	60-79%
D	40-59%
E	20-39%
F	低於 20%

資料來源：http://www.hero.ac.uk/rae/rae92/c26_92.html

上述等級之評定是依各學門評估單位(UoA)分別進行；原則上對一學門評估單位，各校僅能陳報一份報告書，惟若有特殊需要，在事先獲得撥款委員會的同意下，可陳報一份以上之報告書；而在此種情況下，評鑑委員對其之評等會分開處理。

同時，為使不同學門之評鑑等級採取之五分評能夠相互比較，此次評鑑之評分仍採取與 1989 年相同之評分標準，亦列出在經費補助時之分數計算標準：

表 4-4 英國 1992 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助

評 分 等 級	經 費 補 助	評 分 標 準 說 明
5	4	Research quality that equates to attainable levels of international excellence in some sub-areas of activity and to attainable levels of national excellence in virtually all others. 某些學科活動之研究品質已達到國際卓越水準；其他學科活動均達國家卓越水準。
4	3	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all sub-areas of activity, possibly showing some evidence of international excellence, or in some and at least national level in a Majority. 幾乎所有學科活動之研究品質均達國家卓越水準，部分甚至達到國際卓越水準。
3	2	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in a majority of the sub-areas of activity, or to international levels in some. 大多數學科活動之研究品質均達到國家卓越水準；且有少數學科活動達國際卓越水準。
2	1	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half of the sub-areas of activity. 約半數的學科活動之研究品質達到國家卓越水準。
1	0	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the sub-areas of activity. 沒有任何學科活動之研究品質達到國家卓越水準。

資料來源：http://www.hero.ac.uk/rae/rae92/c26_92.html

四、評鑑的結果

伴隨著雙軌制的結束，這是前多元技術學院首度參加「大學研究評鑑」，但

就教育領域來看，此次評鑑表現最佳者仍是傳統大學，多數參與評鑑的前多元技術學院得分並不高(吳文月，2004)。所以王如哲(1995)也指出在研究經費的分配上呈現相當不均衡的現象：傳統大學獲得所有經費中的 91%，新大學(多元技術學院及其他學院改制的大學)獲得 7%，其它學院僅獲得 2%，亦即研究經費主要集中在兩類大學：第一類是牛津與劍橋、倫敦大學所屬較大型的學院，第二類是傳統的城市大學。以上兩類大學大多數是在需要昂貴研究設施的醫學、科學以及工程研究領域表現傑出者，故而為因應接下來的 1996 年評鑑，許多大學已積極聘任傑出的研究人員，特別是在較不需要昂貴研究設備的社會科學及人文學科領域方面，希望爭取較高的評鑑成績，以便獲致更多的經費。

五、評鑑的反響

進行完 1992 年的評鑑之後，大學對 RAE 依然存在意見：

1. 「大學評鑑」使先前早已存在的大學階層化進一步顯現出來，同時也讓經費補助變得更加階層化(王如哲，1995)。Scott(1995)認為如果評鑑結果是可以事先預測的，則目前所實施每三、四年一次的評鑑工作是一種資源的浪費。
2. 評鑑的標準與程序並未考慮受評科系之間學科性質的差異，導致評鑑結果不完整(王如哲，1995)。
3. 評鑑政策與評鑑活動目標的關係，例：公開的評鑑結果將影響大學獲得或失去學生、學術工作人員、研究計畫契約以及來自高等教育撥款審議會(HEFCE)的補助款項，但評鑑結果未能提供診斷性的回饋訊息、沒有解釋評鑑結果如何形成，也沒有提供大學申訴的機會(Kogan,1994)。故 Kogan(1994)建議評鑑人員對於大學各受評單位所評的結果，應附上給予受評者的書面說明；評鑑作業最好委託具有公信力的私人專業機構來實施；應方便各大學取得評鑑目標的陳述，以及如何選擇評鑑人員的資料、不同學科之間所使用的評鑑目標差異情形、學術著作的影響程度，以及如何將資源分配給所受評單位。

貳、1996 年之研究評鑑

一、研究的界定

根據「1996 大學研究評鑑」(<http://www.hero.ac.uk/rae/rae96/>)的界定，其對研究的定義是：包括與工商企業、公共部門以及非營利機構的需要有直接關聯的各項研究工作、學術活動(但不包括教材的發展)，以及一些創新的理念、意象、表現，並包括設計在內的人工技藝成品，還有導致新的或大幅度進展的學術洞見，以及在實驗發展上藉著現存知識的運用，生產新的，或大幅度進展的物質材料、成品與生產程序，也包括設計與見構在內，但不包含對於材料單元與過程的例行性分析與檢測工作。

二、評鑑的實施

1994 年 6 月，「高等教育撥款委員會」(HEFCE)即發表 RAE96 1/94，用以說明 1996 年 RAE 之實施架構、時程安排及所需資料。其後，又再發表 RAE96 2/94，這是一份諮詢報告，內容包含對於評鑑學科分類的意見；推薦一些專業團體、資深學會與學科相關團體之代表來參加評鑑小組成員之候選；而 HEFCE 的執行長也在 1994 年 11 月去函 1000 個單位，邀請提名各評鑑小組成員，並且也對 1996 年 RAE 的架構、評鑑小組及學科分類徵詢意見。

基本上此次延續 1992 年之評鑑模式，但仍有所修正：

1. 1996 年之研究評鑑是針對全英國 192 所高等教育機構中 2,896 個受評單位的 55,893 位專任學者之研究成果進行評鑑，其學門評估之單位(UoA)，從 1992 年的 72 個合併為 69 個，這些研究成果由 RAE 交給專家學者組成的學科小組(subject panels)負責，而此次學科小組的召集人大約有一半是曾擔任 1992 年評鑑小組主席之委員。

2. 在評鑑小組人員確認後，HEFCE 便召開一系列介紹性會議，並舉行兩天密集的訓練課程，目的便在於促進評鑑人員對於品質評鑑方式有充分之瞭解，並發展身為評鑑人員所必備的技能，也利用這機會與其他評鑑人員發展團隊工作的技巧，有關於評鑑訪視時的注意事項自然含括其中。
3. 本次研究評鑑包括個人及單位整體評鑑，研究品質(如研究被引用情形)是主要的考核標準，而研究生人數及博士班畢業年限等均在考核範圍之內。各校所陳報之個別學者研究成果或出版品，由 1992 年的最多兩件，在 1996 年增為四件。受評單位或個人可以將其與工商業界、或其他公立、私立、志願團體部門合作之研究成果、獎助金、創造發明、專利及其他如產品設計等成果均含括在內一併陳報。
4. 本次研究評鑑所有申請表件所提報的資料，均經過檢視與查證，才進行正式的評鑑活動。
5. 原先規劃分基礎/策略研究與應用研究分開給分的模式，因為部分系所提供之資料不足以加以區分，僅物理科學、電腦科學、材料等學系有這方面的需求，故此次 RAE 評鑑，不再將基礎/策略研究與應用研究作區分(吳文月，2004)。
6. 原先各學科僅能提交自 92 年後至 96 年間四年內的研究成果，但 96 年 RAE 允許人文及藝術學科提交 6 年期的研究作品。
7. 鼓勵高等教育機構以電子檔案的方式製作其提交之報告。

三、評鑑的等級

此次評鑑之評等依原有的最高等級 5 分之上加了一級，稱為 5*；其次是將原來的中間等級 3 再細分為 3a 及 3b 二個等級。因此，1996 年研究評鑑等級共分為七等級：

表 4-5 英國 1996 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助

評分等級	經費補助	評分標準說明
5*	4.05	Research quality that equates to attainable levels of international excellence in a majority of sub-areas of activity and attainable levels of national excellence in all others. 大多數的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，以及其他方面達國家水準。
5	3.375	Research quality that equates to attainable levels of international excellence in some sub-areas of activity and to attainable levels of national excellence in virtually all others. 有一些研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，以及所有其他方面達國家水準。
4	2.25	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all sub-areas of activity, possibly showing some evidence of international excellence, or to international level in some and at least national level in a majority. 所有研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，並有證據顯示其中也有部份達國際水準。
3a	1.50	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in a substantial majority of the sub-areas of activity, or to international level in some and to national level in others together comprising a majority. 相當多的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，或有一些達國際水準，而兩者合起來佔多數。
3b	1.00	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in the majority of sub-areas of activity. 大多數的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準。
2	0	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half the sub-areas of activity. 有半數的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準。
1	0	Research quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the sub-areas of activity. 沒有研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準。


資料來源：<http://www.hero.ac.uk/rae/rae96/>

四、評鑑的結果

這次的評鑑作業由英國三個高等教育撥款委員會(英格蘭高等教育撥款委員會、蘇格蘭高等教育撥款委員會、威爾斯高等教育撥款委員會)以及北愛爾蘭教育部共同負責，針對各受評單位所提交的資料，依前述七個等級的標準予以評鑑，並將評鑑結果公佈於網頁(http://www.hero.ac.uk/rae/rae96/c1_94.html)上，而且發行總報告書，將每個研究學科領域分別評定等第。與 1992 年的評鑑結果相較，多數於 1992 年表現好的學校，在 1996 年 RAE 仍舊有優異的表現，相對而言，多元技術學院改制的新大學在研究活動上未能有傑出表現，顯示他們在大學的研究任務與功能上仍有待努力。

參、2001 年之研究評鑑

一、評鑑的實施



2001 年是 RAE 所作第五次的研究評鑑，為準備這次評鑑，「高等教育撥款委員會」(HEFCE)在 1998 年底參照 1996 年 RAE 學科評鑑小組名單，遴選並任命各評鑑小組主席。至於評鑑小組成員的選派，則由撥款委員會邀集近千個團體來推薦評鑑小組成員之人選，包含學科協會、專業團體、工商業界代表，以及研究使用者、有興趣之政黨等，撥款委員會本身也主動刊登廣告，邀請對研究有興趣之團體自我推薦。

這些名單在 1993 年 3 月寄至各學科評鑑小組主席手中，再進行遴選，其考量之標準為(吳文月，2004：76；HEFCE,2002)：

1. 被提名人的研究經驗及其在此研究領域的代表性；
2. 提名人員與學科評鑑小組所涵蓋範圍間的關連性；
3. 提名人員的研究知識典範及在該領域中活躍程度；
4. 被提名次數的多寡；

5. 於研究群體本身、研究使用群體(工商業界、政府等)之合適程度。

此次評鑑亦設立副評鑑(sub-panels)，其在 HEFCE 的定位中為一顧問單位，主要目的在於(吳文月，2004：77)：

1. 在評鑑過程中，提供評鑑小組較具深度與廣度之專門知識或建議；
2. 協助跨領域或是研究性質有重疊到不同領域的部份，提供評鑑小組意見；
3. 提供不同角度的看法，例如：可站在研究使用者的角度；
4. 對於新興的或是正在形成中的研究領域提供更多的評鑑建議。

2001 年 RAE 共計有 25 個學科評鑑小組設立副評鑑小組，副評鑑小組本身並不能做出評鑑等級，而僅提供他們對於可證明特定研究成果的品質來檢視或提供意見，主要目的乃在協助評鑑小組在評鑑等級前能更加審慎考慮，故副評鑑小組之定位僅為顧問，亦不需為評鑑結果負責。然各校會在收到的評鑑結果報告上看到副評鑑小組之意見。



為了加強各大學與 RAE 之間的溝通與聯繫，HEFCE 特別要求各校必須推選出一位 RAE 聯絡人，同時，為提供學校代表與 RAE 團隊之間有更直接、詳盡的討論，便安排二次研討會，分別針對評鑑的規則、架構，以及資料蒐集的過程與評鑑所使用之軟體進行討論，並在全英國分為十個場次進行說明。

於評鑑正式進行時，各參與評鑑的學科需提交一份完整報告書，內容將包含積極於研究的人員、附上不超過四項的研究表現成果，且必須有一份簡短的說明文件，說明該領域的研究環境、研究文化、最近的研究成果以及未來的計畫等。評鑑的標準便是參照所提報的研究成果、研究生數量、研究獎學金、外在的研究收入、研究環境與計畫、其他觀察到的結果等或資訊，加以評定研究等級。

二、研究的等級

2001 年之研究評鑑依上述架構針對全英國 173 所高等教育機構中 3,204 個受評單位的 56,000 位專任學者之研究成果進行評鑑。此次共分從 68 個不同的學門評估單位進行評量，其等級如下：

表 4-6 英國 2001 年大學研究評鑑之評分等級與經費補助

評分等級	經費補助	評分標準說明
5*	2.71	Quality that equates to attainable levels of international excellence in more than half of the research activity submitted and attainable levels of national excellence in the remainder. 研究品質達到國際卓越水準者超過半數，其餘的亦均達國家卓越水準。
5	1.89	Quality that equates to attainable levels of international excellence up to half of the research activity submitted and to attainable levels of national excellence in virtually all of the remainder. 研究品質達到國際卓越水準者將近半數，其餘的亦均達國家卓越水準。
4	1.00	Quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all of the research activity submitted, showing some evidence of international excellence. 所有研究品質均達到國家卓越水準，並有一些達到國際卓越水準。
3a	0.31	Quality that equates to attainable levels of national excellence in over two-third of the research activity submitted, possibly showing some evidence of international excellence. 研究品質達到國家卓越水準者超過 2/3，並有一些達到國際卓越水準。
3b	0	Quality that equates to attainable levels of national excellence in more than half of the research activity submitted. 研究品質達到國家卓越水準者超過半數。
2	0	Quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half of the research activity submitted. 研究品質達到國家卓越水準者約達半數。
1	0	Quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the research activity submitted. 研究品質未達到國家卓越水準。

資料來源：<http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/other/raeguide.pdf>

根據 2001 年 RAE 的評鑑，劍橋大學受評的 51 個系所有 30 個得 5*，牛津大學受評的 46 個系所有 25 個得 5*，而原來由 Oxford Polytechnics 改制後的 Oxford Brookes University，其歷史學門的評鑑超過 Oxford 的 5 級，獲得 5* 的佳績，可見，1992 年由多元技術學院升格的新大學也開始有相當良好的研究成果。

三、評鑑的反響

在 2001 年，英國高等教育撥款委員會公佈「研究補助政策檢討報告」(Review of Research)，報告中不僅肯定現行之 RAE 制度有助於英國大學在學術研究方面維持領先之地位，也對後續的 RAE 有所建議(廖鴻裕，2001：171)：

1. 研究經費方面

- (1)對評鑑最佳系所補助之保障應優先考慮。
- (2)評鑑為 3a 與 3b 者仍須繼續補助。
- (3)成立「發展能力經費」(capability=development fund)，以適應新興領域的策略需求，藉此鼓勵更多學生修讀各地方、地區或全國所需領域之博士課程。
- (4)要建立補助項目，鼓勵表現良好之系所與國外進行合作。

2. 研究評鑑方面

- (1)研究評鑑小組須考慮「卓越」的研究在不同科目有不同之意義。
- (2)為增加民眾對評鑑之信任，對影響評鑑的項目，如出版數量等，需有更清楚的說明。

3. 人的要素方面

- (1)制定研究所在訓練研究生之設備及品質的最低標準，符合此標準者方可獲得補助。

(2)在研究評鑑時，應容許陳述未有研究成果之理由。此方式有助新進研究人員或暫時離開研究之女性研究人員。

參、將進行之 2008 年研究評鑑

在 2001 年 RAE 的研究評鑑結束後，英國政府委託 Gareth Roberts 爵士組成一委員會針對大學之研究評鑑進行檢討，檢討後 RAE 已自行承認以往之研究評鑑有如下的批判(楊瑩，2004)：

1. 太偏好已建立多年且具有成效的學科及新興的跨領域學科之研究。
2. 未將應用性質之研究，及在特殊情況下須以實作為基礎的領域列入評量。
3. 加重學校相關部門之行政負荷及工作。
4. 對各高等教育機構在準備資料陳報評鑑之行為與策略造成負面影響，因由各機構認定其校內屬於積極從事研究者之人選及著作，致許多機構在選擇陳報之研究人員著作時，會刻意或策略性挑選比較容易被評為高分者之資料。

此外，Roberts 委員會於 2003 年 5 月公佈其報告書，其中特別建議日後之大學研究評鑑改以六年為一循環。此項每六年進行一次研究評鑑之建議已被 RAE 採納實施，依據其建議，RAE 已決定第六次的大學研究評鑑將在 2007 年 10 月 31 日開始舉行，各機構所陳報的研究成果以在 2001 年 1 月 1 日至 2007 年 7 月 31 日間出版者為主。

一、評鑑的實施

此次評鑑方法將仍以由學校陳報研究成果，然後交由同儕專家學科評鑑小組評鑑為主，預定在 2008 年 12 月公佈評鑑報告。2007-2008 RAE 的研究評鑑分為 15 個主要小組(main panels)，其下再細分為 67 個學門評估單位(UoA)來

進行評鑑工作。目前決定每位受評人員可陳報的著作仍維持以四件為最高限，但各學科評鑑小組委員可再自行決定是否降低其呈報件數之高限。

二、評鑑的等級

2008 年 RAE 評鑑將改以四星等級區分(<http://www.rae.ac.uk/>)：4*、3*、2*、1*，以及 unclassified 等五級。換言之，以往(2001 年)依據各學科表現進行評鑑及評定等級或分數之做法，將改以品質描述(quality profiles)的方式進行評等，其評鑑等級說明如下：

表 4-7 英國 2007-2008 年大學研究評鑑之評分等級

等級	評分標準說明
4	Quality that is world-leading in terms of originality, significance and rigour 研究品質就獨創性、重要性與嚴謹性而言，具有世界級的領導地位。
3	Quality that is internationally excellent in terms of originality, significance but which nonetheless falls short of the highest standards of excellence 研究品質就獨創性、重要性與嚴謹性而言，具有國際上之卓越性，但尚未達到卓越的最高標準。
2	Quality that is recognised internationally in terms of originality, significance and rigour 研究品質就獨創性、重要性與嚴謹性而言，受到國際上的認可。
1	Quality that is recognised nationally in terms of originality, significance and rigour 研究品質就獨創性、重要性與嚴謹性而言，受到全國性的認可。
Unclassified	Quality that falls below the standard of nationally recognised work. Or work which does not meet the published definition of research for the purposes of this assessment. 研究品質低於全國性的認可標準，或是並未達到對於此次針對研究出版之評鑑目的的規定。

資料來源：<http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/>

小結

1992 年後，英國所有高等教育機構均參與 RAE 評鑑活動，並且逐年都依實施後各界的反應調整下次 RAE 實施的內容，茲將 1992 年至 2001 年 RAE 實施情形列表如下：

表 4-8 1992—2001 年 RAE 評鑑實施比較表

	1992 年 RAE	1996 年 RAE	2001 年 RAE
評鑑方式	同儕評鑑	同儕評鑑	同儕評鑑
評鑑對象	包含前多元技術學院等大學之「研究活躍人力」	「研究活躍人力」	「研究活躍人力」
評鑑內容	提出 1989-1991 年間兩項學術研究出版品或公開發表之結果	提出四項研究成果	提出四項研究成果
著重重點	研究成果或產出、研究計畫所獲之經費等收入	研究成果包含與其他機構合作專利與其他產品設計、產學合作等	研究成果包含與其他機構合作專利與其他產品設計、產學合作等
評鑑等級	(1)以數字 1~5 表示等級，數字越大，等級越高 (2)報告書中將呈現「研究活躍人力」佔全部學術人員之比率，依次由 A~F 分為六等	(1)評等依序分為 1、2、3b、3a、4、5、5* 等七級 (2)報告書中將呈現「研究活躍人力」佔全部學術人員之比率，依次由 A~F 分為六等	(1)評等依序分為 1、2、3b、3a、4、5、5* 等七級 (2)報告書中將呈現「研究活躍人力」佔全部學術人員之比率，依次由 A~F 分為六等
補助方式	(1)依評鑑等級減 1 作為其補助經費的加權數 (2)提供「發展補助」給獲評為 2 的前多元技術學院	(1)取消「發展補助」 (2)受評 1、2 級的不予補助，其他等級依序補助權數為 1、1.5、1.5、3.375 及 4.05，落實擇優補助	評等為 1、2、3b 者不予補助；其餘等級依次補助權數為 0.31、0.31、1.89、2.71
其他	(1)將研究分為基礎/策略研究及應用研究兩類 (2)舊大學表現較新大學優異	(1)研究不再分為基礎/策略研究及應用研究 (2)舊大學表現較新大學優異	(1)研究不再分為基礎/策略研究及應用研究 (2)新大學開始有相當良好的研究成果

資料來源：作者整理

第三節 對英國大學研究評鑑(RAE)之評論

英國大學評鑑乃是為回應各界對於績效責任的需求，並將有限的經費予以選擇性地分配，故 RAE 的評鑑結果不僅關係於各大學院校的聲名，同時亦影響各校所能獲致的補助款額度，因而促使各大學不斷在研究上力求最佳之表現。RAE 自 1986 年實施至今，雖然使得英國的研究表現有亮眼的成果，卻也衍生預想不到的問題，本節將呈現大學院校、學術人員以及高等教育撥款委員會等三方面對 RAE 所作之評論。

壹、大學校院對大學研究評鑑(RAE)之評論

實施數輪 RAE 評鑑後，英國的 RAE 評鑑已成為國際間研究評鑑的顯例，綜覽 Fullbrook(1999)、UUK(2003)、Stewart(2002)、Hare(2002)、王如哲(1995)、吳文月(2003)等人關於 RAE 評鑑的研究，將各大學校院對大學研究評鑑的評論整理如下：



一、提升前多元技術學院的聲望

在 1992 年以前實施雙軌制的時代，多元技術學院即便與舊大學同屬於高等教育機構，但多元技術學院終被排除在 RAE 的評鑑範疇之外，不僅代表多元技術學院無法獲得政府的研究補助，同時這些學校被定位為教學為主的機構，對於研究並不擅長，且研究品質遠不及舊大學。1992 年後，雙軌制取消，高等教育回歸單軌制，多元技術學院升格為大學，能夠和舊大學一同參與 RAE 評鑑，使得升格的新大學可藉由競爭而獲得認同，不僅可獲取研究補助經費，又可提升研究聲望，增進他們的自尊與顏面(Fullbrook,1999)。

二、肯定研究表現的提升

自 1986 年 RAE 評鑑實施後，學校內部的研究文化有所改善，UUK

(Universities UK)表示研究活躍度有高度集中於某些學科領域的現象，此舉使得高品質研究人員能在合適的研究環境中成長，並能使研究結果直接貢獻於社會，故而 UUK 十分肯定研究表現的提升以及其對社會的影響(UUK,2003)。

茲以教育學門為例，呈現 1992 年至 2001 年 RAE 評鑑結果，以顯示 RAE 評鑑實施對於研究表現提升之影響。

表 4-9 1992 年至 2001 年 RAE 教育學門評鑑結果

受評機構名稱	研究評鑑結果			rating			% of staff selected		
	1992	1996	2001	1992	1996	2001	1992	1996	2001
Anglia Polytechnic University	1	3b	3b	F	F	D			
Aston University		3b			A				
Bath College of Higher Education	2	2		D	E				
University of Bath	5	5	5	A	B	B			
Bath Spa University College			2			F			
Birkbeck College			3b			D			
University of Birmingham	5	5	5	A	A	B			
Bretton Hall	2	2		D	D				
University of Brighton	2	3b	3b	D	D	D			
University of Bristol	4	5	5*	A	B	A			
Brunel University	3	3b	3a	C	D	C			
University of Cambridge ¹	4	4	5	A	A	B			
Canterbury Christ Church University College		3a	3a		E	E			
University of Central England in Birmingham		2	3b		E	F			
University of Central Lancashire		2			E				
University College Chichester		2	2		D	D			
City University	3	3b	3b	B	D	C			
Coventry University			3b			C			
University of Derby		1	3b		F	D			
University of Durham	4	4	5	B	B	C			
University of East Anglia	4	5	4	A	B	B			
University of East London	3	3b	3b	C	D	D			
Edge Hill College of Higher Education		2	3b		E	F			

Institute of Education		5*	5		B	B
University of Exeter	5	4	5	A	C	C
University of Gloucestershire			3a			E
Goldsmiths College		4	4		B	C
University of Greenwich		3a	3a		E	E
University of Hertfordshire	2	3b	3b	F	D	E
Homerton College, Cambridge ²	3	3a	5	D	B	C
University of Huddersfield	2	2	3b	F	D	E
University of Hull	3	3a	3a	A	C	D
Keele University	3	3a	3a	A	B	B
King Alfred's College, Winchester		2	3b		E	E
King's College London	5	5*	5	B	B	B
Lancaster University	5	5	5	A	A	B
University of Leeds	5	5	4	A	B	B
Leeds Metropolitan University		3b	3a		D	E
University of Leicester	4	3a	4	A	C	B
University of Liverpool	3	3a	3b	B	C	B
Liverpool John Moores University	2	3a	3b	E	E	F
University of Manchester	5	4	4	B	A	C
Manchester Metropolitan University	3	3b	4	E	D	E
Middlesex University	2	3b	2	D	D	D
University of Newcastle	5	5	4	B	C	B
University College Northampton			3b			E
University of North London	2	3b	3b	E	D	D
University of Northumbria at Newcastle	2	3a	3b	F	F	E
University of Nottingham	4	4	4	A	C	C
Nottingham Trent University	2	3b	3b	D	E	D
Open University						
A – Educational Technology	4	4	4	C	C	B
Z – Education	5	5	4	C	B	D
University of Oxford	4	5	5	A	B	B
Oxford Brookes University	3	3b	3b	E	D	E
University of Plymouth		3b	3a		E	E
Queen Mary, University of London			1			B
University of Reading	4	3a	3a	B	B	C
College of St Mark & St John		2	2		E	F
St Martin's College		2	3b		E	E

University of Sheffield	5	5	5	A	A	A
Sheffield Hallam University	3	3a	3a	E	E	E
University of Southampton	4	4	4	B	C	C
Staffordshire University			2			B
University of Sunderland	2	2	3a	E	D	F
University of Surrey	3	4	4	B	A	B
University of Surrey Roehampton			3a			E
University of Sussex	4	4	5	B	B	B
University of Warwick	4	4	4	B	A	B
Westhill College		2	3a		D	E
University of West of England, Bristol		3b	3a		D	E
University of Wolverhampton	2	1	2	F	D	F
University College Worcester			3b			D
University of York	3	4	4	A	B	B
University of Dundee		3a	3a		D	A
University of Edinburgh	5	4	4	A	A	D
University of Glasgow	2	3a	4	C	D	F
Glasgow Caledonian University			3b			E
University of Stirling	4	5	4	C	C	C
University of Strathclyde		3b	4		D	E
North East Wales Institute of Higher Education		2	2		E	E
University of Wales, Bangor	3	3a	3a	B	D	F
University of Wales, Swansea	3	3b	3a	B	B	B
Swansea Institute of Higher Education	1	1	2	E	E	F
University of Wales, Aberystwyth	3	3b	3a	A	C	B
Cardiff University		4	5*		B	A
The Queen's University of Belfast	3	4	4	D	C	B
University of Ulster	3	4	3a	E	D	D

資料來源：整理自 <http://www.hero.ac.uk/rae/Results/>

三、促成跨校合作的可能

由於 RAE 研究評鑑後，補助金額的發放與評鑑等級直接相關，各校為了要在 RAE 評鑑中獲致較佳的結果等級，故而考量與他校合作進行研究的可行性，並合填一份研究報告書，以獲致較好的評鑑等級與較佳的研究補助。

四、肯定擇優補助的規則

研究評鑑的結果，使得資源的分配呈現階層化的狀態，提供表現佳者強而有力的獎賞，UUK(2003:3)雖然認為擇優補助的撥款是必要的措施，使得英國的研究品質達到國際水準，但亦提出不宜再繼續擴大經費有與無之間的差距。因為長期擇優補助的結果，使得研究經費的分配呈現高度集中的狀態，UUK(2001)表示希望政府能提出更好的酬賞辦法，不要令那些已致力於改善研究成果的大學遭致經費刪減的命運，政府或可試著找尋資源來籌賞大學優異的表現，此外，對於刺激新興研究發展與改善亦是不容忽視的部份。

五、質疑評鑑結果之真實性

評鑑結果公佈後，雖然等級的提升代表研究品質的提升，但仍有人質疑獲致高等級是否就代表其研究之品質？評鑑的結果有可能反映出該系所提交之報告書經過細心的包裝、設計，並非是真正研究品質的反映(吳文月，2004)。

此外，就表現上而言，評鑑結果之等級逐年攀升，2001年較1996年之RAE評鑑結果提升許多，這是否代表著整體學術水準的提昇？抑或是大家熟悉RAE的遊戲規則從而能在RAE評鑑中獲致高分？Stewart(2002)認為這種驚人的研究成果不過是分數的膨脹現象，學術人員知道如何玩弄評鑑的內容，才使得各校系在2001年的RAE交出亮麗的成績。

六、經費補助不均之影響

儘管UUK(2003)支持選擇性地投資以提升國際水準，然目前英國研究經費集中的現象已比其他國家嚴重，故UUK認為政府在撥款給高等教育機構以支持其有更卓越的表現之餘，亦應鼓勵新興與弱勢的研究領域。況且因為經費不足，擇優補助的競爭更為激烈，研究人員為了獲致更高的評鑑結果，工作負荷大增，學校為塑造良好的競爭環境、追求更好的聲譽，為了在研究評鑑上得到更高等級

的結果，花費許多時間、精神與經費於評鑑準備上，然可獲致的資源數遠不及於學校擴張的速度，甚至使得已有改善的學校或表現好的學校在經費的稀釋下，反有被懲罰的感覺。下表分就英格蘭高等教育經費補助委員會(HEFCE)與蘇格蘭高等教育經費補助委員會(SHEFC)呈現經費補助加權數的緊縮。

表 4-10 1989 年至 2001 年 RAE 評鑑研究經費補助加權數比較表

年 評鑑等級	1989 年	1992 年	1996 年	2001 年
5*			4.05	2.71
5	4	4	3.375	1.89
4	3	3	1.5	0.31
3a	2	2	1.5	0.31
3b			1	0
2	1	1	0	0
1	0	0	0	0

資料來源：作者整理

七、面臨招募學術人力的困境

各校為求建立一特定的專門發展研究領域，或是希望對於上次評鑑表現不好的系所有拉提作用，紛紛競爭爭取卓越的學術人才，向其他學校或海外尋求有名望、有經驗的研究者。因此，各校想盡辦法高薪禮聘所謂積極於研究之學術人員，形成研究人員「交易市場」的情況，研究人員的去留變成各校應付 RAE 的策略之一(吳文月，2004)。同時，又由於學術人員面臨龐大的工作量與壓力，薪水也不如某些工作，因而許多學系面臨到嚴重的學術人才招募難題(Hare,2003)。

貳、學術人員對大學研究評鑑(RAE)之評論

RAE 評鑑的對象，主要是各校研究人員的研究成果，故而研究人員對 RAE 評鑑的看法，亦十分值得參考，茲將 Fullbrook(1999)、UUK(2003)、Stewart(2002)、Hare(2002)、王如哲(1995)、吳文月(2003)等之研究看法整理如下：

一、提昇研究的水準

Hare(2002)認為英國的研究，已擺脫 1980 年代日漸下滑的現象，達到世界等級的水準。以 2001 年 RAE 結果比起 1996 年 RAE 及先前幾次 RAE 評鑑結果，不論在研究的質與研究的量上都有所改善，就「活躍的研究人力」而言，獲評為 4 5 與 5* 研究人員由 1996 年佔全部受評人員的 43%，至 2001 年提升為 64%，可見學校用更具效率的方式來經營研究活動，研究成果的展現明顯提升，故這種研究機制也可被視為提升國際競爭力的一種方式。



二、肯定評鑑制度之設計

RAE 實施至 2001 年，共計舉行五次研究評鑑，逐次檢討與修正，在 2001 年底發表評鑑結果後，還於 2002 年出寄發給各校一份由評鑑小組手寫的回饋文件，裡面詳細載明評鑑小組收到有關該校該學科之資料，並解釋評鑑小組對其給分的判斷方式，Hare(2002)認為，以評鑑的制度與程序來說，目前的措施相當受到學校的歡迎。

三、維持校內管理的自主

在實施評鑑、填報受評報告書時，各校可自行決定要如何將該校各學系分類至各受評學科領域(UoAs)，學校也有權決定要呈報哪些積極於研究的人員；到評鑑結果公佈之後，經費撥款委員會將依各校所得之評鑑等級分配經費，至於各

校，則可自由決定補助款項的使用，撥款委員會無權過問(Williams,1997)。又根據 McNay 於 1997 年所做的調查，大學對於研究自有其管理措施，某些學校會運用學校內部經費自由運用的權力，將獲評為較高等級學系的補助款挪撥給評鑑較低等級的學系，在維持受評較高等級學系之評鑑結果之下，同時亦幫助弱勢學系持續發展與提升，可見各大學仍保有部份的自主權。

四、教學受到衝擊

目前各校的教學補助款發放主要依據學生人數而定，也就是以學校規模大小來決定獲取補助款的數量，雖然另有教學品質評鑑(Teaching Quality Assessment)，但評鑑結果卻不做為經費分配的參考，無論是怎樣的教學品質，都將獲得補助，於現實狀況的考量下，教學與研究的受重視性，自然有所差異。McNay(1998)與 Hare(2002)都指出制度面對於研究的推崇與酬賞，反應出教學似乎被視為較低順位的活動，較不具備價值，也連帶使得學術人員對於研究與教學之間經費補助、結構及評鑑存有不同的策略，這樣的結果恐怕是 RAE 設計之初所始料未及的。

此外，因為對研究產出的重視，導致學術人員工作量增加，排擠其所能從事於教學的心力，也迫使某些學校對於教學工作，採取聘用契約人員的方式來因應。Elton(2000)表示 RAE 所帶來的研究壓力減低教師對於教學創意與創新的能力，這現象與「教學與研究須相互支援」的原則背離，顯而易見地，教學的地位似乎不若研究那般受重視。

五、學術人員承受龐大壓力

依據 RAE 的設計，研究人員將被分為「研究積極」與「非研究積極」兩類，又因為評鑑等級之比較，可能傷害研究人員之信心與學術生涯，形成學術人員階層化的現象(Alsop,1999)。

又由於參與評鑑必須於一定時間之內完成的研究方能呈報，使得某些學術研究人員被告知必須縮短研究時間，進而影響其研究品質(Mynott,1999)。研究人員掙扎於對研究品質的堅持與研究評鑑時程之間，不僅在研究者的心理形成拉鋸，更是莫大的道德壓力。

六、研究結果被迫片段切割

評鑑的實施原設計評鑑能在五年內完成的作品，此舉無形間使得學術人員在尚未完全準備好即發表學術研究成果，且學術界的書籍與文章也都必須承受「只為參與評鑑而作」的想法(Martindale,1999)。又由於 RAE 重視研究出版的量更甚於品質，因此鼓勵某些能較快速完成的研究，卻不利於需要耗費長時的研究。Elton(2000)也提出相似的意見，他認為 RAE 所設計的評鑑指標，誘使研究者學會使用小技巧，例如將同一份作品，稍加修改又刊登於不同的期刊上，或者是將一份研究拆成數個小部分來發表，都是投機的作法。

七、不利於跨學科或新興研究領域的研究發展

Alsop(1999)認為 RAE 只是盲目的基於傳統知識的產出模式來設計，採單學科、同儕評鑑的方式，強調基礎研究，但應可再設計其他替代性的擇優補助方案，例如能兼重基礎、策略與應用等性質的研究，能兼容各學科，此外，不只是同儕評鑑，也可加入研究結果的使用者參與評鑑，重視團隊合作的評鑑設計。否則，依現行評鑑設計，若大學學系分類架構或從事之研究與 RAE 設計之學科分類不同，將無法自評鑑中取得優勢，因此，迫使研究人員從事安全性的研究或是直接參與既有的計畫，對於新興的研究主題或領域的發展相當不利。

McNay(1997)受撥款委員會委託，研究結果有 46%的學系主任認為 RAE 以學科為單位的評鑑制度設計，對跨學科領域的研究來說是一種障礙，而從評鑑結

果來看，確實在某些受評單位(UoAs)中，具有多學科領域性質的研究，被評等級比單一學科領域者低。

於是研究人員嘗試避開這類型的研究，或試著調整研究主題、變更研究結論，以迎合評鑑人員的喜好，有些學者也會避開期刊編輯、社區服務或教學等工作，以免影響其投入於研究的時間與精力。

八、忽視應用研究

雖然 RAE 對於研究的定義是包含全面性的研究，但多數研究人員意識到基礎研究較應用研究更受重視，且 RAE 指定的期刊刊載內容多為主流學科，基礎研究的成果較易出現在這類期刊中，因此，RAE 的這項指標設計，使得在選擇發表於專業期刊與流行期刊間形成偏見，也在無形中使得知識的產出階層化。但其實有意參加學術會議、訂閱學術期刊的人可能不多，較實用取向的期刊通常不受 RAE 的重視，卻吸引較多讀者的興趣。Alsop(1999)指出，例如醫藥學、表演藝術、工程類或教育學類等學科，應用研究的地位並不亞於理論性研究，有些研究甚至結合了基礎從業人員與研究人員的投入，無奈這些研究的受重視度卻不高。學術機構與實務界的相互連結是十分必要的，藉此能將知識轉換，將理論應用於改善實務的狀況，也可在實務面上激發出更進一步的研究主題。

參、政府官方對各界評論之回應

高等教育撥款委員會(HEFCE)在實施 RAE 評鑑後，曾自行或委託專家學者進行研討與分析，大致上肯定研究水準的提升，也肯定研究組織的管理有所改善，然對於各界的質疑與批評，政府亦若干提出回應。

一、對於教學受到影響的回應

「科學技術委員」STC(2002)表示，曾有聽聞某些學系積極地指示學術人員不要從事無法直接導致「大學研究評鑑」(RAE)分數改善的活動，且有些學校也不鼓勵研究人員編寫教科書，如此一來，英國的學生恐將漸依賴它國這類書籍。同時，也建議「高等教育撥款委員會」(HEFCE)應有財政誘因而來改善教學品質，但也可能因此帶給學術人員更多的負擔，又教學品質如何測量也是一個問題，因此與撥款結合是最後的手段，應先加強與大學合作，提供優厚、有名望的職位作為誘因，希望能在高品質的環境中也能有高品質的教學(吳文月，2004)。

二、對於撥款引發爭議的回應

英國政府於 2003 年 1 月發行之高等教育白皮書—「高等教育的未來」(The future of higher education)(DES, 2003)，宣示仍將持續採擇優補助的撥款方式，將資源優先集中於最高品質研究的學系，且這項工作仍將持續透過「大學研究評鑑」(RAE)來執行。此外政府也希望再把研究水準提高，將研究資源再聚焦在表現最好的科系，因此，要求「高等教育撥款委員會」(HEFCE)針對上次「大學研究評鑑」(RAE)的結果，選出研究表現等同於 6* 的科系，在 2004-2006 年，提供依評鑑結果分配之研究補助款外的額外資源，使他們的研究表現能有更佳的成绩。

而對於許多學者所提到獲評為 4 等級所獲得的相對補助，不足以支持其繼續提昇研究水準的動力，政府表示，將要求「高等教育撥款委員會」(HEFCE)思考如何在現行的制度下，給予目前只能達到 4 等級的學系，但卻有潛力可進一步提升品質者，希望也能結合補助，促使這些學系對於未來進一步改善有更好的計畫及作法，但此白皮書中也表明，希望在調整研究補助款項之際，能更接近政府的政策。

三、對於形成研究人員交易市場的回應

由於「高等教育撥款委員會」(HEFCE)允許大學有自由劃分任一學系人員呈報其研究至其他科別，又由於只需要過半數研究積極人員之作品達到國際水準即符合 5* 的評定標準，有些學校便將研究表現較強的學系「稀釋」一些研究人員至其他的科系，藉由這些人員來提升他系的等級，其他關於高薪留任或高薪挖角之情事更是時有所聞(吳文月，2004)，對此「科學技術委員」STC(2002b)的看法是：機構人員間的轉換並非壞事，可惜卻也造成「大學研究評鑑」(RAE)評鑑結果真實性的扭曲。

四、對於影響跨領域研究之看法

許多學者提及「大學研究評鑑」(RAE)阻礙跨領域研究的看法，「高等教育撥款委員會」(HEFCE)委託評鑑協會(Evaluation Associates)針對此說法做研究，於 1999 年 3 月出版「跨學科領域研究與 RAE」(Interdisciplinary Research and Research Assessment Exercise)，研究發現跨學科領域的研究在大學中是很普遍的現象，但是過去的評鑑過程中，不同學科的評鑑小組間對跨學科研究缺乏一致性的評鑑標準，且對這些兼有多個學科領域的研究而言，要找到合適的學科分類配對的確也是很困難的一件事。同時，研究發現不同的學科的評鑑小組在處理跨學科領域的研究時缺乏一致性的標準，而「大學研究評鑑」(RAE)也如一般認知，有礙跨學科領域研究的發展(HEFCE, 2002b)，但在「高等教育撥款委員會」(HEFCE)2003 年的檢討報告裡，卻顯示以學科為基礎的專家評鑑小組是受到肯定的。

五、對於研究表現真實性的回應

自「教育與科技委員會」STC (2002)的調查，多數科學教育相關團體對於研究評鑑結果的進步抱持肯定的態度，且評定為 5 與 5* 的學系，還得經過 290 位海外專家的確認。此外，自引註分析來看，在全世界最常被引用的前 1% 報告

中，1996—2001 年英國所占的比例由 11% 提升為 18%，平均被引用的比例也增加了 12%，所以「大學研究評鑑」(RAE) 等級的進步，可以反應英國高等教育研究改善的情形。此外，「大學研究評鑑」(RAE) 對於刺激研究發展、形成較佳的研究經營管理模式、採用某些策略削減較無生產力的研究、大學為改善評鑑結果而策略性投資於較強的學系等，都有正面的效益(吳文月，2004)。

六、對於應用研究的看法

由於與業界的合作不受「大學研究評鑑」(RAE) 的重視，評鑑也形同阻礙了知識的轉換，雖然目前的評鑑措施同意專利也可以視同研究產出，但「教育與科技委員會」STC (2002) 分析「高等教育撥款委員會」(HEFCE) 所提供之學科呈報專利的數據資料，發現提出較多專利的學系多來自於評鑑等級較低的學系，雖說「大學研究評鑑」(RAE) 的一個重要目的是要使研究能達到卓越的水準，但政府也希望大學能與企業合作研究，能對地方經濟有所影響，因此，建議「高等教育撥款委員會」(HEFCE) 考慮「大學研究評鑑」(RAE) 對於知識轉換的影響，並調查評鑑小組對於工業方面的研究產出是否與其他研究皆採取一致的態度。

七、對於資源不足的看法

2001 年的「大學研究評鑑」(RAE) 結果高於預期，在資源有限的情況下，資源因此遭到稀釋，但若能有足夠的資源，對於後續的研究發展與未來的研究需求而言是很重要的，目前的經費分配獨厚評定為 5 與 5* 的學系，對於其他學系而言過於嚴苛，因此 STC (2002) 即建議撥款委員會應增加可分配的研究經費，使已有改善的學系或欲維持高等級的學系均可獲益，另一方面也建議政府參考 2001 年 RAE 的評鑑中，研究表現改善的情形後，再尋找額外的經費來補充。

小結

經由大學校院、學術人員與政府官方三方面對 RAE 評鑑的觀點，RAE 評鑑制度的優缺點可摘記如下表 4-11：

表 4-11 RAE 評鑑制度系統之優缺點一覽表

優點	缺點
獎勵優秀的研究表現，可被視為一種精英導向，將導致研究經費的集中，產生夠大的研究團隊，以達成國際間的競爭力。	研究資源有愈趨集中的趨勢，對傑出研究的獎勵將導致更多傑出的研究，並獲得更多的經費。
提供改善個別研究表現的誘因。	努力滿足於形式上的指標，其實並不表示研究實質上有所提升。
為一相當具有競爭力的系統，能鼓勵研究的完成、除去粗劣品質的研究活動、達成更好的研究管理。	鼓舞較無爭議性、快速的研究，不利於需要具冒險性與耗費長時的研究。對於具備多元性質的研究與創新實驗性的較為消極。
	鼓勵較強的研究者朝向薪水較高的機構流動，但可能動搖教學與研究共同合作的關係。
	獎賞過去表現，傾向支持歷史上具有研究聲譽的學校，不鼓勵新的學校進行較高深的研究。
能促進政府優先政策與研究經費分配的連結。	提供管道使政府能對大學研究產生極大的影響。
	在行政與實施上的代價極高。

資料來源：Hare(2002：13)

第五章 1992 年前後英國大學教學評鑑

1964 年英國高等教育進入傳統大學與多元技術學院並立的二元制時期，分屬多元技術學院與傳統大學的兩類高等教育機構，在教學上也有兩套不同的評鑑機制。及至 1992 年，多元技術學院升格為大學，二元制回歸為單軌制，以往針對不同機構進行的教學評鑑，統一由新的高等教育經費委員會(HEFCs)及高等教育品質委員會(HEQC)負起高等教育機構教學品質之責。1997 年，以 Sir Ron Dearing 為主席的委員會公佈「學習社會中的高等教育」(Higher Education in the Learning Society)報告書，促使英國政府成立新的品質保證局(QAA)取代 HEQC 的工作。本章擬呈現此三個時期的教學評鑑制度。

第一節 1992 年以前英國大學教學評鑑

壹、1992 年以前大學之教學評鑑

英國大學自中世紀以來便享有極高的自主權，因此，並未有所謂品質管制的機制，品質是被視為理所當然內含於各大學中的。就經費方面，1919 年「大學撥款委員會」(UGC)成立，扮演政府與大學之間的中介角色，其主要目的在建議政府如何適當地補助大學經費。其中成員多為學術界人士，專司大學撥款補助事宜，藉由該委員會接受各大學的申請案，再行提報國會通過預算，作為分配經費之依據(廖鴻裕，2001)。大學的獨立自主權還反映在教學目標上，各大學可以訂定本身的教育目標，而非政府強迫大學訂定統一的教育目標，甚且各大學也可以建立本身的教育績效與標準，並且不必經過政府之同意。

1985 年大學校長委員會委託傑瑞特(Jarratt)組成的委員會，針對大學的效率與效能進行調查並公布其報告書，目的在讓 UGC 和政府相信大學正嚴肅地思

考提高效率的辦法。傑瑞特報告書(Jarratt Report)呼籲，目前階段急需對大學管理進行仔細檢視、對每所大學內部及外部表現指標擬定策略計畫、進行大學內部資料蒐集以及外部的比較。該報告書嘗試從內在(internal)、外在(external)與運作(operational)三方面提出高等教育資源運用的成效指標(performance indicators)，由外部專家用原來評估企業組織效率與效能的模式，套用在大學上考核大學的表現，這也是大學的結構與管理第一次被外部人員檢視。傑瑞特報告書所提出關於高等教育機構資源運用的成效指標如下(楊瑩，1997；Johns & Taylor, 1990:4-5)：

(一)內在成就指標

1. 申請大學部入學者在不同科系領域中所佔市場之比率；
2. 畢業率與所獲學位之等級；
3. 吸引之碩士與博士層級研究生數；
4. 研究生成功取得學位之比率，及其所花費之時間；
5. 吸引到的研究基金或經費補助；
6. 教學之品質等。



(二)外在成就指標

1. 畢業生(含大學部及研究所)在就業市場被接受之程度；
2. 畢業生(含大學部及研究所)所從事的職業；
3. 被校外評審委員評定之聲譽；
4. 教師的著作及其著作被引用之情形；
5. 專利、發明、創作，及擔任顧問的情形；
6. 參加之學會、社團及贏得獎勵之情形；
7. 在會議中發表之論文數量與品質等。

(三)運作之指標

1. 平均單位成本；
2. 師生比；
3. 班級大小；
4. 可供學生選擇的課程；
5. 教師工作負荷量；
6. 可供閱覽之圖書期刊庫藏量；
7. 可供使用之電腦資訊設備等。

教育與科學部長久以來苦於無法掌控大學，故在此報告書公佈後，教育與科學部立刻對傑瑞特報告書建立指標的建議表示歡迎，當時的 UGC 和 CVCP 便立即成立一聯合工作小組(Joint Working Group)，以期協助大學發展、建構量化的成就指標。根據聯合工作小組報告書的說明，其所提出的成就指標，具有下述五大特徵(楊瑩，2004；Johnes & Taylor, 1990)：

- (一)這些指標應與大學的目標(尤其是教學與研究的目標)相關。
- (二)這些指標應是特定的、可量化的、可標準化的，如此，方能藉以進行機構內與機構間之比較。
- (三)為有助於各大學瞭解他們所應提供的資訊內容，這些指標應儘可能的單純化。
- (四)這些指標應是可廣為接受的、可計點的，而且是毫無偏見的。
- (五)這些指標應可提供有關大學運作與活動的有用資訊，而且這些指標應可促使大學進一步思考其運作和活動的相關問題。

基於上列特徵，聯合工作小組所提出的成就指標包含下述三個方面的指標 (Johnes & Taylor, 1990 : 7)：

- (一)輸入指標(input indicators):此指標意指為形塑大學產出(outputs)的目標所牽涉的各種資源與因素。
- (二)過程指標(process indicators):此指標意指為達成大學形塑產出(outputs)的目標，過程中各種資源與因素被合併與運用的方法。
- (三)產出指標(output indicators):此指標意指為大學所形塑出來的產品。

除了上述指標外，聯合工作小組在比較各大學的成效時，還將下述因素納入考慮。這些因素分別為：1. 單位成本；2. 未順利完成學業學生所佔之比率；3. 應屆畢業生失業或從事短期(畢業後六個月內)臨時工作之比率；4. 每一位專任教師獲得之研究經費補助；5. 研究成果評比之排名。

儘管如此，由於 CVCP 對大學並沒有監督的職權及資源，因此在實施初期，它對各大學是否確實遵守 CVCP 的建議並未具有執行的控制權。反而是大學基於學術自主的前提下，其對 CVCP 所提之建議，仍有自行決定是否施行的自主權。

此外，於 1984-1986 年間，大學校長委員會(CVCP)提供贊助，在雷諾教授(Professor Peter Reynolds)的帶領之下，大學校長委員會成立了「學術標準小組」(Academic Standard Group, ASG)，此小組在雷諾教授的領導下探究整個學術標準的問題，最後提出「雷諾報告書(Reynolds Report)」，內容是關於建立大學內部品質管理的標準以及實行細則，而且，大學要依照此標準執行。學術標準小組依此檢視了各大學攻讀研究學位的學生(research degree students)、審視各大學對課程監督的情形(the monitoring of courses)、以及專業團體的利用狀況(the use of professional bodies)，報告書在 1986 年出版後，並據此列出一套有關大學學術標準的指南通告(A Set Notes of Guidance on Academic Standards in Universities)(Brown, 2004)，以期建立大學內部品質

管理的標準以及實行細則。於是，大學校長委員會(CVCP)遂開始要求各大學根據前述指南及建議檢視其本身的運作情形，並進行自我檢討。

1988年教育改革法案(Education Reform Act)通過，大學撥款委員會(UGC)被大學經費委員會(UFC)所取代，新的委員會(UFC)成員結構與舊的UGC相比有很大的差異，UGC的成員多為學術界人士或大學校長，而UFC的成員則多是大學外的人士。新的UFC由十五位委員所組成，委員之延聘，由教育與科學部長依下述原則處理：1. 學術界代表六至九人，由在高等教育領域中有經驗、聲望，且目前仍服務於高等教育學術界之人士中挑選之；2. 其餘委員則由政府從實務界(含工商業、財務界、或其他專業領域)人士中挑選(楊瑩，2004)。

1988年教育改革法案(Education Reform Act)同時也明文規定UFC的執掌，使UFC可向教育與科學部長提出建議，並有權「依其認為最合適的項目及方式」，補助大學從事教學與研究，由是，各大學對所有獲補助之經費之用途應受到UFC之監督與查核，並應向UFC提供有關之資訊。


同年大學校長委員會(CVCP)追蹤檢查發現各大學並未認真執行學術標準的指南通告，大學經費委員會(UFC)乃提出：若大學對於品質與標準不進行改善與監督的話，大學經費委員會(UFC)將以強制的手段進行，並且籌備成立學術審議會(Academic Audit Unit, AAU)，以期透過評鑑的機制，檢視並提升大學達成其教育宗旨與目標之學術標準，並且也對各大學維持其教育品質實務的程序提出評論。

為了達成上述功能，學術審議會(AAU)的評鑑主要透過大學自我評估品質並提出報告、外部專家審核品質保證機制之效能、以及提出審核報告等三個要素所組成。在評鑑的內容方面主要包括(王保進，1997)：

1. 大學之品質保證機制；
2. 課程與學程之結構與計畫；
3. 教學及溝通方法、教職員素質；
4. 學生對教學品質之評量意見；
5. 學校對教師生涯發展所擬定之計劃與提供之協助；
6. 大學所提出之自我評鑑報告內容。

故而，學術審議會扮演的角色不像皇家督學(HMI)般檢視課程，也不像國家學歷頒授委員會般核准課程之設立或認可學院，亦即 AAU 不進行教學與課程的視察、認可課程、認可機構等活動，而是一監督與提供建議的機制，但自 1992 年高等教育法公佈後，其功能便被高等教育品質審議會(HEQC)所取代。

貳、1992 年以前多元技術學院之教學評鑑



在 1963 年的「羅賓斯報告書」(Robbins Report)對高等教育的未來提出改革建議後，多元技術學院相繼林立，其課程較具工業及商業導向，故教學與研究都更具實用特性，而且多元技術學院的入學管道比大學更為寬廣，為確保多元技術學院學位頒授及品質之提供，曾制定了所謂大學教育的適當標準(appropriate standards)，作為多元技術學院等機構教學的參考，多元技術學院等機構開設的課程均須接受檢視，又安排國家學歷頒授委員會(Council for National Academic Awards, CNAA)來扮演這個檢視的角色。國家學歷頒授委員會(CNAA)主要是透過詳細的審核來確保多元技術學院的品質，對於合於其標準之多元技術學院，即授權學位頒授的認可，其審核的基本方法是(廖鴻裕，2001：121；Barnett, 1996)：

- (一)要求機構能清楚地詳述其課程目的及課程目的的實施方式。
- (二)參觀機構，以評估個別課程及整體機構的環境。

(三)由各大學組成訪視小組來進行學校實地訪視之活動。

(四)提供教育之管理與領導的原則，並提供課程與機構的評鑑標準。

基本上，CNAА 所採行的是「課程評鑑」(course review)與「機構評鑑」(institutional evaluation)兩種不同層次的檢查機制(蘇錦麗，1997)。

(一)「課程評鑑」(course review)：

先由學校提出完整的資料，以說明課程的內容，CNAА 若滿意課程的設計、實施及評估，認為能夠符合其目標與目的，即進行實地訪問評鑑。CNAА 會自具有會員身份的相關領域專家學者中，遴選一組評鑑委員到校實地評鑑。其主要工作是與有關的職員詳細討論該課程之計畫書，如果訪問結果能符合學術水準之要求，並且能提供學生依個良好的學習環境，符合 CNAА 的期望，則此課程即得以核准設立。

(二)「機構評鑑」(institutional evaluation)

「機構評鑑」的實施程序與「課程評鑑」大致相似，相異之處在於：機構評鑑之訪問小組成員為大學校院學術管理方面之有經驗人士。CNAА 對機構評鑑所採行的標準有：學院發展之優先順序、研究及職員發展的政策與執行情形、品質確認的管理方式、教學策略、學生服務、以及圖書管設備與學習資源之提供等。國家學歷頒授委員會(CNAА)下設有「學院委員會」，專門負責審查學院申請評鑑之工作。若國家學歷頒授委員會(CNAА)決定該受評單位已達到核准的審查標準，即安排一組人員(外部同僚)到校訪問評鑑，以便與學校人士討論其確保教育品質之系統設計與實施情形。大致上，機構評鑑的週期為五至七年，其中並包含追蹤評鑑。

第二節 1992 年以後英國大學教學評鑑

1992 年「擴充及高等教育法案」通過後，AAU 及 CNAА 隨即遭到廢止，為繼續進行品質審核之工作，各大學乃組成一法人性質的「高等教育品質審議會(HEQC)」，負責大學品質審核、學分承認、及品質提升工作。其次，由英格蘭、蘇格蘭、及威爾斯政府所設置官方性質的「高等教育經費委員會(HEFCs)」，其下設有品質評估委員會(Quality Assessment Committee, QAC)，負責評鑑大學教學品質，並參考 HEQC 之評鑑結果，提出經費撥款之建議。

壹、1992 年後大學之教學評鑑

一、高等教育品質審議會(HEQC)之評鑑活動

HEQC 是由各大學及學院或地位相當之高等教育機構所共同組成，由英國各大學及高等教育機構出資贊助其成立，主要是負責高等教育之品質審核工作，約每五年審核一次(Morley, 2003:16)，因此，各大學必須在 HEQC 所訂定之目標下，對各校的學術品質及水準進行自我檢視。HEQC 其下設置三個單位，分別是「學分與入學部門(Division of Credit and Access, DCA)」、「品質審核部門(Division of Quality Audit, DQA)」、及「品質提昇部門(Division of Quality Enhancement, DQE)」，其中 DCA 主要是取代 CNAА 之角色；DQA 則主要是取代 AAU 之角色，各部門之主要職掌說明如下(王保進，1997:283-284)：

(一)學分與入學部門(Division of Credit and Access,DCA)

DCA 乃在取代原 CNAА 之角色，主要任務在負責學分累積與轉換(credit accumulation and transfer)之審核工作，透過 DCA 之學分承認，各高等教育機構得以加速開放其入學機會，吸引本國或外國之學生入學。因此，DCA 的學分承認範圍包括英國本身、歐洲國家，甚至是國際間各大學之學分承認問題。主要任務包括：1. 協助高等教育機構辦理有關學分承認之相關活動；2. 找出各學校辦理學分承認活動之障礙並協助解決；3. 擔任高等教育機構與其他相關機構(特

別是有關職業與訓練機構)間有關學分承認問題之聯繫橋樑；4. 發展與執行對大學、企業界、及學生更為適當的學分之有效策略；以及 5. 維持與發展有關全國性之學分承認相關事宜，例如建立資料庫等。

(二)品質審核部門(Division of Quality Audit, DQA)

DQA 取代 AAU 之角色，其主要任務在負責對高等教育機構教育品質之外部評鑑工作，以提供社會大眾有關高等教育機構，維持與提升其教育品質與標準的資訊；同時激勵高等教育機構體認到發展出一套自我評鑑機制，以提升教育品質與效能之重要性。DQA 由幾個常設的理事及六十個兼職的審核人員所組成，品質審核的重點主要是有關各大學的教學品質，而較少涉及有關研究性質的活動或內容。審核工作進行時，通常都是以「校」做單位，較少以系所為評鑑單位。

品質審核的過程主要涵蓋三個部份，首先是各受評機構的自我評鑑，並提出自我評鑑報告書；其次，是由 DQA 所組成的訪視小組(通常四人一組，其中三人為審核人員，一人是行政人員)所進行的實地訪視評鑑；最後，訪視小組根據各受評單位所提出的自我評鑑報告以及訪視情形，提出訪視評鑑報告。

實地訪視的重點主要為：1. 檢視與評鑑各機構有關學程規劃之品質保證設計；2. 有關教師教學、學生學習、及相互間教學溝通之方法；3. 學習評量與學位類別之品質保證；4. 教師素質；5. 學生對教學之評量以及外部專業團體、或企業雇主之意見等五項。

訪視結束後，審核人員根據評鑑結果寫成訪視報告，訪視報告之主要內容通常包括學校之背景特徵、教育宗旨與目標、教育品質與標準之品質保證機制(及自我評鑑機制)、學校維持與提昇教育品質與效能之摘要、以及針對訪視實況所提出之建議等。訪視報告提出後，各機構可針對內容提出辯護，最後 DQA 再提出總結報告，並將報告內容對社會大眾公開。

(三)品質提昇部門(Division of Quality Enhancement, DQE)

DQE 主要之功能在 HEQC 之下扮演一個高等教育品質提升之領導角色。因此，DQE 常舉辦一些全國性或國際性之活動，以協助高等教育機構持續地改善並提升其教育品質。這些活動主要有：(1)蒐集、分析、評鑑有關教育品質之各項資訊，並提供給高等教育機構參考；(2)委託或主動舉辦各項有關品質之研討會及研究計畫；(3)扮演有關品質提升之理論與實務之催化劑角色；(4)協助個別機構從事品質改善與提升工作；(5)與其他機構合作進行品質提升工作；及(6)持續地發展有關高等教育品質之全國性政策。

HEQC 所進行之教學評鑑，評鑑委員以一個「標準的模型」(a brief template) 進行評等分級，但當時由於經費之限制，評鑑委員只有到被評等為「傑出」(excellent)與瀕臨「不滿意」(unsatisfactory)邊緣的大學進行為期兩天的實地訪視(Lim, 2001: 39-40)。對於非屬前兩類之其他大學，則採取抽樣的方式進行訪視，透過對各大學自我評鑑報告書的審查以及實地訪視之結果，提出最後之評估報告。

然依據 Lim(2001)之歸納，HEQC 的評鑑活動仍有其缺點存在：

- (一)對各大學自評的內容欠缺明確的規範。
- (二)對所謂的「標準的模型」欠缺明確的資訊。
- (三)對各大學評分上如何區分為上述三個等級之指標界定模糊不清。
- (四)對大學進行實地訪視之決定亦無明確規則可循，在原擬安排之 976 次訪視中，實際上僅進行了 557 次訪視，達成率為 57%。
- (五)進行評鑑訪視之委員雖均是各學門之專家學者，但這些評鑑委員並不全然對所謂的「品質保證」有專業的瞭解，評鑑開始前，委員會對評鑑委員所提供的訓練或講習時間不足。

於是在評鑑結果公佈後，被評為「傑出」之大學中，超過四分之三的比例是 1992 年前之「舊」大學，而碰巧這些大學又都是在 1992 年 RAE 評鑑中成績斐然者。因此有些學者認為，HEQC 的教學評鑑，幾乎可以說是將 1992 年前「舊」大學當作其所採取之標準(benchmark)，這樣的作法對於「新」大學有欠公平。除此之外，在評鑑過後，英國政府將其結果用作為四百萬教學經費分配之參考，又由於這筆經費只開放給評鑑委員曾經做過實地訪視的學校，被評為「傑出」、「滿意」之大學才能申請，加強了不平之鳴的聲音(楊瑩，2004)。

二、高等教育經費委員會(HEFCs)之評鑑活動

1992 年「擴充及高等教育法案」公佈後，將 UFC 與 PCFC 合併改為高等教育經費委員會(HEFCs)，負責高等教育經費分費等相關事宜。英國政府在 HEFCs 所聘用之委員人數為 8-15 人不等，委員任期一任三年，每年定期開會，以討論各該地區高等教育之發展方向，確保教育品質及經費之分配。四個高等教育經費委員會其經費來自國會通過後的政府預算，故高等教育經費委員會需向國會負責。其主要任務包含(HEFCE, 2004)：

- (一)分配教學和研究的經費。
- (二)促進高品質的教學與研究。
- (三)擴充入學機會和增加學生參與。
- (四)鼓勵與企業和大社區環境的互動發展。
- (五)就高等教育的需求向政府提出建言。
- (六)向學生公開高等教育的品質。
- (七)確保適當地使用政府經費。

在 1992 年頒布的「繼續及高等教育法案」(Further and Higher Education Act)中，要求高等教育經費委員會(HEFCs)在內部成立一個品質評估委員會(QAC)，此委員會得要求接受政府補助的教育措施，進行關於高等教育品質之改

進(詹火生、揚瑩，1992)。故此評估委員會建立之目的乃在(王保進，1997)：

- (一)訂定高等教育機構之教學品質；
- (二)提供教學品質評估報告；
- (三)根據教學品質評估結果，提出經費分配之建議，供 HEFCs 做為經費補助決策之參考。

品質評估主要以教學品質為重點，方式主要是以機構自我評鑑與外部專業同儕評鑑為主。其品質評估委員主要由學術界的人員以及實務經驗工作者所組成，透過對各大學自我評鑑報告內容之審查，以及實地訪視評鑑結果，提出最後之評估報告。

在評鑑的過程中，為檢視學生的學習環境，下列四項要素也是評鑑的參考指標。其包含(HEFCW, 1997)：

(一)在教學方案及課程方面

1. 檢視教學方案及課程是否清楚的將目標及目的呈現出來。
2. 檢視教學方案及課程的設計及規劃是否有系統、有條理。
3. 檢視教學方案及課程目標的效度是否有違外界的希望。
4. 檢視其給學生課業的標準是否符合教學的期望。

(二)在教導及學習方面

1. 檢視教學方法與策略的選擇是否恰當。
2. 檢視其教學過程或知識傳授的輸送過程及學生的學習經驗是否有效。

(三)在為學生提供學術評鑑與支持方面

1. 檢視學生學習的過程。
2. 監督學生學習的進步情形。



(四)在學生的成就方面

1. 檢視學生入學時的資格與經驗。
2. 檢視學生順利完成學業的比率，以及其所獲得的資格。
3. 檢視學生學習的成果。
4. 檢視教學結果是否達到課程設計時原來預計達成之目標。

除了前述四個方面的指標以外，蘇格蘭高等教育經費委員會(HEFCW, 1997)也指出，為了使評鑑活動的進行能夠獲得一個較為平衡的觀點，在評鑑過程中，亦需考慮下述因素，包括：學校為學生提供的學業及生活輔導與支持；學生生涯規畫的輔導；教職員的聘任以及學校位教職員所提供的發展機會；學校的物質資源；學校的學習資源等。更重要的，為進一步提升教育的品質，進行評鑑者亦被要求以系所為單位，就下列事項提供評鑑報告：1. 學校為監督及確保教學方案品質所做之安排；2. 學校教學最近的改善措施；3. 為學校未來教學品質的提升所做的規劃發展方案。



依據品質評估委員會(QAC)的計畫，將在高等教育經費委員會(HEFCs)中成立品質評量部門(Quality Assessment Division, QAD)。品質評量部門(QAD)在進行大學教育評鑑時的步驟有四，茲以 1996 年至 1998 年所進行的評鑑為例(HEFCE, 1995)：

(一)自我評鑑準備與分析(Preparation and Analysis of Self-Assessments)：

各大學要對其機構本身的課程與教學進行自我評鑑，並依照評鑑的標準，提出自我報告書。

(二)透過同儕與相關領域的專家對該份報告進行分析與評鑑，並分階段擬定行動方案。

(三)透過同儕與相關領域的專家對該份報告進行分析與評鑑，並在品質評鑑主管(Quality Assessment Manager, QAM)的監督下，進行實地評鑑訪視。

(四)受評單位要準備一份報告的初稿，以供經費委員會作為與該大學溝通之用。

高等教育經費委員會(HEFCs)得參考此報告作為日後評鑑報告出版或是自我評鑑的依據。

自 1993 年以來，已經進行過七次的學科評鑑，其實施時程、所評鑑學科與發佈之報告書如下表所示：

表 5-1 學科評鑑時程、學科與報告書一覽表

	學 科	報 告 書
第一次 1993/04 1994/01	法律 化學 歷史 機械工程	QO1/95 QO2/95 QO3/95 QO4/95
第二次 1994/01	社會福利工作 建築學 商業與管理 電腦 社會政策與行政 環境研究 地理 英文 人類學 地質學 音樂	QO5/95 QO6/95 QO7/95 QO8/95 QO9/95 QO10/95 QO11/95 QO12/95 QO13/95 QO14/95 QO15/95
第三次 1994/01 1995/04	化學工程 法語 德語與相關語言 伊伯利亞與研究 義大利語 語言學 蘇俄與東歐語言研究 社會學	QO1/96 QO2/96 QO3/96 QO4/96 QO5/96 QO6/96 QO7/96 QO8/96

第四次 1995/04 1996/09	美國研究 東亞與南亞研究 中東與非洲研究 材料科學 土地與財務管理 普通工程學 營造學 食品科學	QO1/98 QO2/98 QO3/98 QO4/98 QO5/98 QO6/98 QO7/98 QO8/98
第五次 1996/10 1998/09	農業與林業學 美術、建築與設計史 機械、航空與製造工程 城鄉計畫與景觀美化 通信與媒體 戲劇、舞蹈與電影製作 土木工程 電子工程學	QO9/98 QO10/98 QO11/98 QO12/98 QO13/98 QO14/98 QO15/98 QO16/98
第六次 1998/10 2000/09	獸醫學 藥理學 解剖學與生理學 物理與天文學 心理學 牙醫 數學、統計學 藥學 分子生物科學 有機生物學 護理學 其他與醫藥學相關的學科 藝術與設計	QO1/2000 QO2/2000 QO3/2000 QO4/2000 QO5/2000 QO6/2000 QO7/2000 QO8/2000 QO9/2000 QO10/2000 QO11/2000 QO12/2000 QO13/2000
第七次 2000/10 2001/11	經濟學 神學與宗教研究 休閒、娛樂、運動與旅遊 凱爾特語研究(Celtic Studies) 商業與管理 圖書館管理與資訊管理 政治學 考古學 古典文學與西洋歷史 教育 哲學	QO1/2001 QO2/2001 QO3/2001 QO4/2001 QO5/2001 QO6/2001 QO7/2001 QO8/2001 QO9/2001 QO10/2001 QO11/2001



資料來源：

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/subjectReview/learningfromSubjectReview>

對於評鑑結果方面，品質評量部門(QAD)對科系領域的評量是以「傑出」(excellent)、「滿意」(satisfactory)與「不滿意」(unsatisfactory)三種等級來表達。其評鑑指標有(廖鴻裕，2001)：

- (一)補助經費達成的程度；
- (二)學生人數的增減趨勢；
- (三)學生繼續升學的情形；
- (四)獲得國家職業之資格時，所獲得相當資格之比例；
- (五)資格之取得；
- (六)獲得補助經費的平均標準。

迄今，英國品質評量部門(QAD)已經進行超過 500 次的機構訪視，且已有 340 份報告出版。至 1995 年，一共有 800 名相關領域的評鑑專家(assessors)已經受過訓練並參加過相關領域的評鑑。在 1995 年，又再培養 360 名專家投入 1995-1996 年的評鑑中(Watson, 1995)。但，品質評量部門(QAD)的功能隨即在 1997 年品質保證局(Quality Assurance Agency, QAA)成立後被取代。



貳、1997 年後大學之教學評鑑

1993 年 9 月，CVCP 注意到高等教育品質審議會(HEQC)與高等教育經費委員會的品質評量部門(QAD)在功能上有所重疊，乃設法尋求單一品質單位的評鑑機構與機制。英國各地區的大學校長委員會(CVCP)以及高等教育經費委員會(HEFCE、HEFCW、SHEFC)曾組成一高等教育品質保證的聯合規劃小組(The Joint Planning Group for Quality Assurance in Higher Education)。該小組於 1996 年 12 月公佈其報告(CVCP, 1996)，建議英國政府應該協助成立一個新的單一機構，專門負責監督英國全國境內各高等教育機構的品質保證評鑑工作，並創造一套統整的品質保證過程與評鑑標準。依其構想，此一新的單位最好以慈善法人團體或公司的形態設置，成員應包含英國高等教育機構主管的代表。基本

上，此單位得置理事十四人，其中，皇家督學機構代表四人，高等教育經費委員會聘任代表四人，其餘六人則由英國各界關心高等教育品質與水準的獨立人士擔任。

1997 年 Dearing 報告書公佈，提出關於 QAA 的內容如下(NCIHE, 1997)：

- (一)制定新的英國高等教育品質資格之架構。
- (二)增強品質保證機構之作用，對於品質資格之架構、品質保證以及所必須遵守執行的施行細則負責。
- (三)學校應遵守 QAA 所規定之行為準則，並以此作為是否撥款補助之依據。
- (四)QAA 的標準評量(benchmark)將作為某門學科的預期學術成就參照標準，並把特定標準當作取得學位時所要求的最低學術成就標準。
- (五)由 QAA 設立外在檢核人員(external examiners)之名冊。
- (六)由 QAA 對各學校之學位指導權進行評審。
- (七)由 QAA 提出一個授權的課程標準，在 2001 年後，除了已獲得 QAA 認可之課程以外，英國各大學不再具有授權課程之能力。

同年 QAA 整合成有限公司，由法人代表機構為合法的擁有者，並由經費委員會(Funding Council)提名執行者。為執行 Dearing 報告書之建議，QAA 進行教學評鑑時主要秉持四個原則(Lim, 2001:47-48)：

- 原則(一)：「績效責任」(accountability)，尤其是因為高等教育機構之收入有相當比例是來自於政府的經費補助，因此向民眾公佈其經費是否適當使用，就愈形重要。
- 原則(二)：「所有權」(ownership)，品質保證乃是所有高等教育相關提供者之責任，QAA 認為高等教育之品質不是事後對高等教育的回溯檢視，而是有賴機構內部人員將此品質確保的工作視為與本身發展相關的自發行動，故機構中所有人員之參與(含學術圈內人之同儕評鑑等)對 QAA 來說是很重要的工作。

原則(三)：「增強」(enhancement)，每次評鑑後個機構之成就表現均會公開呈現，以促使其日後針對其缺失謀求改進，因此如何協助各機構謀求改善，也是 QAA 努力的目標。

原則(四)：「減輕教師及機構執行評鑑時的負擔」(reduce the perceived burden on academics and their institutions)，由於進行評鑑時，各機構均須準備相當詳細與龐大的資料供評鑑委員審查，致 QAA 進行評鑑時追求的原則也包括要設法減輕教師與機構執行評鑑時的行政負荷。

品質保證局(QAA)的核心工作是檢查高等教育在大學及學院的品質與標準，透過對學科的教學、學習的品質等進行評鑑，以增強大眾對高等教育品質的信心，在 QAA 接掌 HEQC 和 QAD 後，QAA 為在學科及機構層級下，能完成完善的檢核而發展了一個系統評鑑模式，稱為學術評鑑(Academic Review)，自 2000 年開始使用。而學術評鑑又可細分為由教學品質評鑑(Teaching Quality Assessment, TQA)演變成之學科評鑑(subject review)，以及由學術審議(Academic Audit)所演變成之繼續審議(continuation audit)。

一、學科評鑑(subject review)

學科評鑑(subject review)即原本之教學品質評鑑(Teaching Quality Assessment, TQA)，主要針對英格蘭與北愛爾蘭特定學科所進行的評鑑，檢視課程之設計內容及組織；教學、學習及評量；學生的進步情形及學習成就；學生協助與輔導；學習的資源；教學品質的管理與增進(系所層級的)，其中特別關注於學生的學習經驗與成就(張惠怡，2004)。評鑑的報告書會同時公佈於網站上，並發行評鑑報告書。QAA 採行的方法是由外在的同儕(external peers)來判定標準與學習機會，在進行實地訪視之前，受評機構要先提出自我評鑑報告書，而評鑑人員再針對自評報告書進行下列項目的審議(Brown, 2004)：

- (一)目標與結果：評鑑與外在參照點相關的所欲學習結果及提供的廣泛目標。
- (二)課程：評鑑方法是學科提供者創造出所欲學習成果的成就狀況。
- (三)評量：評量過程的評鑑與所掌控的標準。

- (四)提升：機構回顧方法的評鑑與改進達成的標準。
- (五)教與學：學科提供者的學習機會品質評鑑，考量教師的教學及如何引導學生學習。
- (六)學生進步與學業上的支持：學習機會品質的評鑑。
- (七)學習資源以及分配。

學科評鑑實地訪視的時程至少有三天半的時間，進行教學與學習活動的觀察，並進行會議討論。而 QAA 學科評鑑報告(subject review Report)的呈現，通常都附有相關文件讓社會大眾更加瞭解 QAA 的評鑑情形。

自 1993 年開始至 2001 年為止，總共歷經了七次循環的學科評鑑(subject review)，完成了法律等 61 個學科的評鑑，茲以 2000-2001 年的教育學門評鑑報告為例，予以說明。

報告書的形式除摘要、前言、與結論等三部份之外，分別從六大方向加以說明與分析：1. 課程設計、內容與組織；2. 教學、學習與評鑑；3. 學生發展與成就；4. 學生支持與指導；5. 學習資源；6. 品質管理與提升，評鑑報告書亦會針對上述六大方面，分別給予分數。

其評鑑方式，共分為四級，由 1 至 4 依次向上遞增，表示其評鑑等級愈佳。詳細說明如下：

表 5-2 QAA 教學評鑑之評分標準

等級	評分標準
1	The aims and/or objectives set by the subject provider are not met; there are major shortcomings that must be rectified. 受評單位未達成預設目標，同時有重大的缺點需要加以改進。

2	<p>This aspect makes an acceptable contribution to the attainment of the stated objectives, but significant improvement could be made.</p> <p>The aims set by the subject provider are broadly met.</p> <p>受評單位廣義的來說已達成了某些預設的目標，但仍有相當部分有待改進。</p>
3	<p>This aspect makes a substantial contribution to the attainment of the stated objectives; however, there is scope for improvement.</p> <p>The aims set by the subject provider are substantially met.</p> <p>受評單位基本上已達成預設的目標。但仍有些待改進之處。</p>
4	<p>This aspect makes a full contribution to the attainment of the stated objectives. The aims set by the subject provider are met.</p> <p>受評單位完全地達成預設的目標。</p>

資料來源：

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/subjectReview/learningfromSubjectReview>

QAA 的教學評鑑除針對上述六大項目分別給分以外，還將參考：1. 評鑑委員在教師教學時所作之現場觀察；2. 對教職員生及雇主進行之訪問；3. 文件資料之詳細審閱(張惠怡，2004)。在此種指標與標準之下，各大學只有當其學科評鑑六個項目中有兩個以上的項目被評為 2 以上時，才能說是具有「滿意」的水準。如果有任何項目僅被評為 1 級時，該校則必須提出改進補救措施，以作為未來經費分配之參考，若該項目遲遲未能改善，則該校會被視為表現不佳，其所獲得之經費將會被要求繳回經費補助委員會(HEFCs)。


二、繼續審議(continuation audit)

繼續審議(continuation audit)即學術審議(Academic Audit)，英國自 1991 年便開始針對大學進行學術品質審議的工作，1997 年以前，此項工作由 HEQC 負責執行，其審議程序主要在於檢視每一所大學或學院在教育方案方面的管理，不僅針對教學的部份，也包括了研究所學生及研究所課程，以及教學、研究及學

術性活動的聯繫。審議的內容為：

- (一)課程方案的設計與檢討；
- (二)教學、學習及學生之相關經費；
- (三)人員的晉用、訓練、發展與評鑑之作業；
- (四)學生的評量以及學位的分類檢討；
- (五)學術水準；
- (六)回饋與認可制度；
- (七)機構的宣傳資料。

1997 年後，QAA 開始接手審議工作，著重的議題也更為廣泛，包含機構本身如何去擔負起教育方案、授予學位之品質與學術水準之責任，以及機構如何顯示出有能力達成任務之證據。

The logo of the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) is circular with a gear-like border. Inside the circle, there is a stylized 'QAA' acronym and the year '1896' at the bottom. The logo is positioned behind the text in the middle of the page.

繼續審議(continuation audit)的實地訪視約為三到四天，並與受評機構的代表一起進行簡報與會議。在機構評鑑報告(Institutional Review Report)部分，又稱之為審議報告(Audit Report)，主要目的是維持英國大學與學院等高等教育機構的學術品質與標準(Underwood, 2000)。QAA 舉辦機構評鑑的主要目的是提供意見，維持機構頒授的學術標準與品質，另外，QAA 也針對學習與研究的相關計畫進行支持性的活動。QAA 假設每一個機構在自我的品質保證與維持已有一定的水準，而 QAA 來進行評鑑時，機構只要提出明顯的證據與事件來證明機構工作的效能，如此的作法主要是用來向社會大眾保證教育品質。其審議的過程(audit process)包含四個主軸：1. 機構的品質策略(institution's quality strategy)；2. 學術標準(academic standards)；3. 學習的基礎結構(learning infrastructure)；4. 溝通(communication)，意指 QAA 與機構之間的溝通。

評鑑報告書的呈現分為：1. 導言；2. 評鑑方法與步驟；3. 學校的背景資料；4. 學校的品質策略；5. 學門與頒授學位的學術標準；6. 學習的基礎結構；7. 外在與內在的溝通；8. 結論。報告書的最後臚列了對受評機構的評語，以提供外來發

展的建言(QAA, 2001)。

於審議報告書公佈後一年，QAA 會要求各機構針對需要改進之部分提出報告，並說明已改進之相關措施與進展之情形。

QAA 所從事之機構評鑑與學科評鑑之結果，有時作為 HEFCs 對各高等教育機構教學補助之參考指標，但實際上，因 QAA 所作之教學評鑑結果，常僅供作參考之用，對評鑑結果差的系所通常有一年的要求改善期間，致使 QAA 教學評鑑結果差者並未曾因此而被刪減教學經費之補助。此外若同時實施兩種層面的教學檢視將耗費太多時間與資源，且可將學科層級的評鑑交由各學科學會去執行認可與評鑑，於是英國政府宣布 QAA 學科層面的品質檢視工作自 2005 年停辦。

自 2005 年開始，QAA 只進行機構審核，在新的審議制度中，QAA 為使高等教育有一致的學術標準，QAA 和大學機構之間共同討論建立不同學門的學術基準，這些統稱為學術基礎建設(academic infrastructure)，共包括四個部份(蘇錦麗，2006)：

1. 高等教育資格架構—符合英國高等教育資格架構所授予的學位包括五個層次，依序為：結業證書(Certificate Level)、中級證書(Intermediate Level)、學士學位證書(Honors Level)、碩士學位證書(Master Level)、以及博士學位證書(Doctoral Level)。資格架構的設計在確保獲得某一學位資格其學術水準的一致性，故其內涵主要在描述每一學位層級應有的成果，並提出示例，為每一層級提供清楚的參照點。
2. 學科基準說明—學科基準說明係指在某一學科領域中獲得學位資格應該達到的水準，亦即敘述一個畢業生在該學科領域所應有的技術或技能，因此，學科基準說明可說是學術社群用來描述特定學科所包含課程的本質和特色的一種方法。學科領域的學術基準係由 QAA 結合各領域學科專家，基於學群的利益所制定，並由 QAA 負責其後續發展工作。目前，QAA 將大學的不同領域分為 47 個學科，每一學科均發展出學科基準說明，並出版提供各大學參考。

3. 學程與學位課程計畫書—學程與學位課程計畫書係對學程與學位課程中所欲達到學習成果的簡要敘述，其主要的策略在幫助高等教育機構更清楚地呈現學習的成果，也促使高等教育教學社群對不同學程與學位課程應有的學習成果標準，加以討論。課程計畫書的焦點放在單一領域的學程或學位課程，描繪學生完成此一學程或學位課程時所欲達成的知識、理解、技能及特性，同時也提出教學和評量方法的細節，並能和高等教育資格架構相連結。
4. 高等教育學術品質與標準保證之實施規則—QAA 為了對相關學術的標準與品質之管理提供良好的引導，特別為各機構的品質保證訂定細部的工作事項，同時指引機構應該如何符合這些規則。原則上，每個機構皆應履行實施規則中的規定，但實際運作時，也允許機構的自主性，機構可根據自身的任務和地區情況，加以調整其工作事項。

而新的機構審核模式亦與以往有所差異，其新的機構審核機制如下表：

表 5-3 機構審核三階段工作內容一覽表

項目	完成時程	主要工作內容
一、準備階段		
1. 蒐集資訊	審議訪視前 10 個月	QAA 的資訊單位蒐集並整理大學出版的資訊，提供給審議小組副召集人(assistant director)參考
2. 召開預備會議	審議訪視前 9 個月	舉行預備會議，以釐清審議的範圍；討論大學、QAA 及審議小組的互動方式；確認大學自我評鑑文件足以配合審議的進行；討論有關出版及內部資訊背景的事項；確認學門審議追蹤的領域。
3. 組成審議小組	審議訪視前 8 個月	QAA 任命適當專家組成審議小組，通知大學有關審議小組的人數、進行學門審議追蹤的數目。
4. 繳交自我評鑑文件	審議訪視前 18 週	機構提交自我評鑑報告及其他相關文件。
5. 進行最後確認	審議訪視前 14 週	1. QAA 確認審議小組的成員。 2. 確認學門審議追蹤的名單及審議追蹤所需文件的細節。

二、評鑑階段		
1. 簡報訪視	審議訪視前 5 週	<ol style="list-style-type: none"> 1. 審議小組釐清已收到的資料或搜集額外的資料。 2. 考慮審議訪視所要探究的細節。 3. 提出要訪視的學程或學位課程。 4. 和機構教職員及學生代表舉行會議，並讓學校有機會更新其先前提出的自我評鑑報告。 5. 確認審議訪視的學程或學位課程，以及審議小組希望在審議訪視前取得的說明文件。
2. 審議訪視	審議訪視週	<ol style="list-style-type: none"> 1. 審議方式一般為期五天。 2. 閱讀用來支持該審議的文件，包括外來審查者的報告，以及有關內部審查的資料。 3. 必要時和資深的教職員舉行會議。 4. 學門審議追蹤。 5. 審核參照標準的使用。
三、判斷及報告階段		
1. 做出判斷	審議訪視結束時	根據審議結果，做出信任程度及信賴程度的判斷。
2. 送交報告初稿	審議訪視後 8 週內	將報告初稿送交給學校。
3. 回應報告初稿	審議訪視後 4 週內	機構要向 QAA 確認初稿所載事實的正確性，最後的報告會根據學校的回應修正。
4. 公佈告報	審議訪視後 20 週內	出版公佈品質審議報告。
5. 進行追蹤：針對「廣泛的信任」	審議訪視一年後	報告作出「廣泛的信任」判斷時，QAA 一年後會對機構針對報告回應的情形，進行簡短的審查。
6. 進行追蹤：針對「有限度的信任」	審議訪視後三個月內	報告作出「有限度的信任」判斷時，QAA 會要求學校在報告出版的三個月內提出行動計畫，其後並要有該行動計畫如何實行的進步報告。QAA 並視實際需要，針對學校補救行動的成效，進行進一步的訪視。審議小組須等到 QAA 滿意其計畫已經成功實行了才正式簽署，時間最長限制在 18 個月內。
7. 進行追蹤：針對「不信任」	審議訪視後三個月內	報告作出「不信任」判斷時，QAA 會要求學校在報告出版的三個月內提出行動計畫，且每一季要有進步報告，敘述被指出的缺失如何改進。18 個月後 QAA 會進行簡短的追蹤訪視，檢查其進步情形。

資料來源：蘇錦麗，2006：196

第三節 對英國大學教學評鑑之評論

英國自 1990 年代開始針對全英國高等教育機構實施教學評鑑，其間評鑑制度及負責單位多所變動，雖一再由評鑑經驗中再改進，但仍不免引發各界議論，本節擬呈現對英國大學教學評鑑的相關評論。

一、確保大學內部品質機制的自主性，強調對內部品質機制的再審核

於 2005 年以前，QAA 所採行的是學科評鑑與機構審議兩項評鑑，品質審核乃為確保高等教育所提供之教學品質的管理機制，冀能鼓舞各高教機構確保並提升其教學品質，故在審核的過程中，大學得以自訂其教學的宗旨與目標，在程序與管理的機制上，也以導向自我宣稱的教學成就為主。在自我評鑑的過程中，各機構保有其自主權利，可依其需要訂定自我品質管制的機制，賦予各校校內管理的自主權(Hoecht, 2006)。

2005 年後 QAA 不再進行學科層級的評鑑，而改對各機構品質保證的安排進行審核，但審核的重點仍在教學，檢視學生在某一學位層級的成就，並審視機構如何維持其學術水準(Brown, 2004:152)。

因此，機構審議可說是對機構內部品質機制的「再」審核。雖然機構保有其自主權利，可依其需要訂定自我品質管制的機制，但仍有外在的管制來確保機構內部品質管制的運作。外在管制的目的並非向顧客保證機構的教育品質，而是以促進有效的自我管制為目的，主要在促使高等教育機構學術人員更謹慎地管制其品質(蘇錦麗，2006)。

二、對教學品質嚴加管控

英國傳統舊大學在 1990 年代之前，不需要接受外部機構對大學教學品質的審核，但至 1990 年代後，傳統舊大學與多元技術學院升格的新大學，皆需要接受高等教育品質審議委員會(HEQC)與高等教育經費委員會(HEFCs)的評鑑，且

評鑑的範圍擴及學科評鑑與機構評鑑兩個層級，使得學者認為英國的教學品質評鑑制度又重回到 1960 年代由國家學歷頒授委員會(CNAA)所審核的時代(Hoecht, 2006)。品質管理機制由早期所謂「非正式的輕輕觸碰」(informal light-touch)，漸漸轉變為具有高度規定與制度化的審核過程。

三、訂定參照標準，使大學學術品質有一致的標準

QAA 為使機構審議有更客觀的參照標準，開始訂定所謂的學術基礎建設，包含：高等教育資格架構、學科基準說明及品質保證的實施規則。學術基礎建設的訂定在於鼓勵學術社群透過對話，將傳統內隱的形式轉變為對標準的明文規定，以對大學的學術水準有一定的要求，避免過去大學各自訂定標準的問題。然學術基礎建設不同於國家對課程標準的規定，學科基準說明係代表一種學術標準的「參照點」，而不是要求各學科一定要達成的結果。

蘇錦麗(2006)認為，這些標準不但可以作為大學機構規劃課程及授予學位的參考標準，也是大學機構規劃課程及授予學位的參考標準，也是大學自我評鑑時外部審查者可使用的標準。QAA 在進行機構審議時重點之一即在審核大學對這些基礎建設的運用，此種做法能使大學在學位標準及學門的品質水準有效地達到一定程度的要求，使學位資格的標準更為明確，也使每一學門欲達成的學習成就標準有更為具體的標準，有助於維持及提昇大學的學術品質。

四、減損專業自主及學術自由

Morley(2003)指出雖然教學品質的管控相當重要，但是現今的品質管理機制卻是建立在高機會成本之上，且當前所實行的品保機制，不必然能導向教與學的真正改善，而可能僅是一種表面功夫而已。目前英國所實施的教學品質保證機制已設定好單一制式的路徑，重視評鑑過程更甚於所評鑑的內容；政策的制定者擁有權力與資源能夠對大學予以獎賞或是給予制裁，這樣的設計將減損學術人員的專業自主及學術自由，也不利於教學活動的改革與創新(Hoecht, 2006)。

Brown(2004)也認為 QAA 所制定的實施規則有所限制，外部審查者須審核每一機構的學術標準是否符合學位標準、學科基準說明及國家的資格架構，但如果運用不當，可能會使這些參考標準成為變相的國定課程，學術基礎建設可能對大學自主性、多元化發展及革新形成威脅。

五、迫使教育商品化

引用一般企業品質管制的觀念於教育中，將使得學校企業化，在教育的歷程中，學生被定位為顧客，教育成為買賣的商品，所有關於大學教育的理想典型都將無法實現，大學亦不需實踐其肩負的社會責任(Singh, 2002)。

爰此，大學教育商品化為社會帶來長遠的損害將不僅止於個別學科的發展，更嚴重的是改變了校園的風氣。理想中的校園是師生交流學問和處世道理的地方；可是，教育商品化使大學成為了買賣學術知識、學位、職位等等的場所，進而引申出現時教師只顧從事有利其晉升的研究等問題。

四、增加教師工作負擔

Hoecht(2006)訪談幾位任職於新大學的教師，其研究結果指出評鑑的機制需要許多老師密切合作以共同完成評鑑工作，但這樣的模式常會破壞同事間的情誼，引起同事間的摩擦。並且，教師在設計與從事教學之餘，還需要準備關於評鑑工作的資料，評鑑又包含學科、機構與研究等層面，重重評鑑工作所導致的身心壓力，將是教師工作的重擔。



第六章 結論與建議

本研究主要目的在瞭解高等教育功能演進之歷程與歷史背景，探討高等教育機構分類的模式、影響，以及瞭解英國高等教育的發展歷程與大學評鑑的興革，尤其著眼於 1992 年前後英國大學評鑑制度的轉變，冀能從中得出少許心得，並提供我國高等教育評鑑未來發展之建議。

第一節 結論

壹、現今英國之研究評鑑與教學評鑑均未依大學功能取向的差異而有不同的評鑑方式

(一)就研究評鑑而論

多元技術學院升格之新大學於 1992 年首度參與競逐研究評鑑經費，為扶助原本以教學為主要功能之新大學能在研究評鑑上與傳統舊大學競爭，此次研究評鑑的對象，不再硬性規定需包括所有受評單位之專任學術人員，而是由各受評學校就其所認定活躍之研究人力與其研究成果加以彙整陳報受評。同時，於評鑑經費的分配上，亦特別設置發展補助，以鼓勵品質評定為 2 之受評單位，使其能在未來有更好的研究表現。

此外，對於科學及工程學門評估單位之評鑑，此次評鑑允許評鑑委員從基礎/策略研究與應用研究兩方面分開來評鑑。基礎/策略研究偏向新知識或現象奠定根本的理論基礎，較不涉及知識的實務應用，至於應用研究，則是指為了研究成果的實用目的而進行之研究。冀能透過對於研究的分類，使不同功能取向的大學能各自有所展現。

然而，自 1996 年起，上述關於研究的分類以及發展補助都不再實施，新大學必須和舊大學一起以相同的身分競爭。

(二)就教學評鑑而論

雖然在 1980 年代大學陸續接收到應該對其教學品質進行評鑑的訊息，但直到學術審議會運作之後，大學才開始正式接受教學評鑑，且大學之學術審議主要在檢查大學本身之品質保證機制，而不直接進行大學教學之檢視。至於多元技術學院則早就受制於學位頒授委員會及皇家督學此雙重機構的檢查，一方面要進行課程上的評鑑，一方面也要接受機構層級的評鑑。

其後，伴隨著多元技術學院於 1992 年升格為大學，新的教學品質保證機制也隨之誕生，新舊大學都必須接受機構層級以及學科層級的評鑑。某種程度上來說，大學所受到的檢視與管控似乎比以往更為嚴密，但由於教學方面的品質保證主要在強調各校是否達成其各自宣稱之教育宗旨，故而各校可依其功能取向訂定合適之教育目標，發展各校之教育特色。



2005 年 QAA 展開新的機構品質審議機制，QAA 不再任由大學自訂其教育宗旨與目標，分別在「高等教育資格架構」、「學科基準說明」、「學程與學位課程計畫書」以及「高等教育學術品質與標準保證之實施規則」等四方面規定標準參照點，各大學無分新舊與功能導向，均需要遵行新的審議架構及其規定，以確保各機構所提供之學位課程的品質能達到 QAA 制定之標準。

貳、RAE 評鑑方式具有彈性，能引領高等教育機構的研究發展

1992 年的 RAE 評鑑是第三度實施的研究評鑑，在此之前的兩次 RAE 評鑑，受評對象僅限於大學部門，多元技術學院並無參加資格。直至 1991 年高等教育白皮書「高等教育：一個新架構」與 1992 年「繼續及高等教育法案」頒布，多元技術學院升格為大學，始參與了第一次的研究評鑑。

為因應多元技術學院加入研究評鑑，此次的 RAE 在實施過程中做了一些調整。在評鑑對象方面，不再硬性規定需包括所有受評單位之專任學術人員，而是由受評學校就其所認定之有參與研究之成員研究成果加以彙整陳報受評，亦使得研究品質之判斷第一次根據各受評單位所提出之「活躍的研究人力」之研究產出（通常是期刊論文）為依據；在評鑑等級的呈現上，因為並非所有學術人員都受評鑑，所以 RAE 評鑑結果增列「呈報研究成果之人數佔該校專任學術人員之比率」一欄；在補助額度方面，補助款之計算不再以學生人數為基準，而是以所謂「活躍的研究人力數」為基準；對科學及工程學門評估單位之評鑑，評鑑委員為配合舊大學與多元技術學院升格的新大學體質上的差異，將研究分為基礎/策略研究與應用研究分別予以評鑑。此外，還特別設置一項「發展補助」，以鼓勵品質評定為 2 級之受評單位，扶助其發展。

雖然 1992 年 RAE 的評鑑結果，新大學的表現普遍不若舊大學，但在歷經 1996 年 RAE 與 2001 年 RAE 後，各校的評鑑結果普遍獲得提升，前多元技術學院升格後的新大學亦能獲得 5 或 5* 的成績。

參、RAE 評鑑制度逐次由執行中檢討改進，評鑑制度日益周全

RAE 是對大學最早的評鑑，雖然 RAE 是對大學的外部管制制度，但在提升學術品質上，廣受好評。獲得 5 或 5* 的系所從 1992 年的 348 系所到 2001 年提升為 999 個系所；自 1996 年以來，全球排名前 1% 的頂尖學術期刊中，有 63% 的論文來自英國的大學，使得英國大學的學術地位躍升為世界第一。

RAE 自 1986 年首度實施，由於處於草創時期，類似於指標不夠具體、評鑑未完全公開等批評踵而來，歷經多年的改進，不斷地與各界進行諮詢與溝通，從指標的設定與定義、評鑑實施的程序、評鑑等級的規劃與評鑑的回饋與追蹤機制等，愈趨完全，直至最近的 2008 RAE 仍不斷與各高等教育機構及其他相關機關進行諮詢討論，務求廣納各方意見，令評鑑制度更臻完善並適應於時代的需求。

研究的定義亦愈趨寬廣，不再侷限於狹隘的學術研究，到 2001 年只要能展現研究成果的形式都可以被 RAE 所接受，舉凡著作、論文、專利品、甚至是戲劇作品都可被包含在內，務必讓研究的品質與成果能有展現。

同時，為了維持研究成果能保有國際級水準，故而成立了國外學者顧問團，冀其在評鑑研究成果的過程中，能為是否達到國際水準做出認定。

茲將歷年已經實施之 RAE 評鑑表列如下，以為比較：



表 6-1 歷年 RAE 比較表

	1986 年 RAE	1989 年 RAE	1992 年 RAE	1996 年 RAE	2001 年 RAE
評鑑方式	同儕評鑑	同儕評鑑	同儕評鑑	同儕評鑑	同儕評鑑
評鑑對象	大學所有專任學術人員	大學所有專任學術人員	包含前多元技術學院等大學之「活躍的研究人力」	「活躍的研究人力」	「活躍的研究人力」
評鑑內容	每人交出 1980 年後出版之五項學術研究作品	每人交出 1984-1988 年間兩項學術研究作品	提出 1989-1991 年間兩項學術研究出版品或公開發表之結果	提出四項研究成果	提出四項研究成果
評鑑重點	研究經費收入	研究成果或產出	研究成果或產出、研究計畫所獲之經費等收入	研究成果包含與其他機構合作專利與其他產品設計、產學合作等	研究成果包含與其他機構合作專利與其他產品設計、產學合作等
評鑑等級	以描述性文字分為四級 1. 傑出的或加註星號的 2. 高於平均的 3. 平均的 4. 低於平均的	以數字 1~5 表示等級，數字越大，等級越高	(1)報告書中將呈現「活躍的研究人力」佔全部學術人員之比率，依次由 A~F 分為六等 (2)以數字 1~5 表示等級，數字越大，等級越高	(1)評等依序分為 1、2、3b、3a、4、5、5*等七級 (2)報告書中將呈現「研究活躍人力」佔全部學術人員之比率，依次由 A~F 分為六等	(1)評等依序分為 1、2、3b、3a、4、5、5*等七級 (2)報告書中將呈現「研究活躍人力」佔全部學術人員之比率，依次由 A~F 分為六等
補助方式	所有學校均能得到補助，以學生數及評鑑結果依公式得出補助金額	評鑑為 1 級的高等教育機構將無法獲致補助，其餘學校依其評鑑等級減 1 作為其補助經費的加權數	(1)依評鑑等級減 1 作為其補助經費的加權數 (2)提供「發展補助」給獲評為 2 的前多元技術學院	(1)取消「發展補助」 (2)受評 1、2 級的不予補助，其他等級依序補助權數為 1、1.5、1.5、3.375 及 4.05，落實擇優補助	評等為 1、2、3b 者不予補助；其餘等級依次補助權數為 0.31、0.31、1.89、2.71
其他			(1)將研究分為基礎/策略研究及應用研究兩大類 (2)舊大學表現較新大學優異	(1)研究不再分為基礎/策略研究及應用研究 (2)舊大學表現較新大學優異	

資料來源：作者整理

肆、教學評鑑以學生學習為焦點，鼓勵各校發展教學特色，確實進行追蹤評鑑

英國大學基於學術自主本無所謂教學評鑑，及至 1990 年代學術審議會 (Academic Audit Unit, AAU) 成立，才對大學展開正式的教學檢視；至於前多元技術學院則由於設立之初便被定義為以教學為其主要任務，故而自始便接受學位頒授委員會 (CNAA) 與皇家督學的管制，茲將 1992 年前後教學評鑑的轉變，整理如下表：

表 6-2 1992 年前後英國大學教學評鑑比較表

		負責機構	流程	審核內容
92 年以前	大學	AAU	大學自評→外部同儕審核→提出審核報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學之品質保證機制； 2. 課程與學程之結構與計畫； 3. 教學及溝通方法、教職員素質； 4. 學生對教學品質之評量意見； 5. 學校對教師生涯發展所擬定之計畫與提供之協助； 6. 大學所提出之自我評鑑報告內容
	多元技術學院	CNAA	大學自評→外部同儕審核→提出審核報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科層級： 主要評鑑課程設計、實施與成果 2. 機構層級： 學院發展之優先順序、研究及職員發展的政策與執行情形、品質確認的管理方式、教學策略、學生服務、以及圖書管設備與學習資源之提供等
92 年至 97 年	大學	HEQC - 機構評鑑	大學自評→外部同儕審核→提出審核報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學程規劃之品質保證設計； 2. 教師教學、學生學習、及相互間教學溝通之方法； 3. 學習評量與學位類別之品質保證； 4. 教師素質； 5. 學生對教學之評量以及外部專業團體、或企業雇主之意見
		HEFC - 教學評鑑	大學自評→外部同儕審核→提出審核報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 檢視教學方案及課程 2. 檢視教導及學習方面 3. 檢視為學生提供學術評鑑與支持方面 4. 檢視學生的成就方面

97 年 以 後	大 學	QAA- 繼續 審議	大學自評→外部 同儕審核→提出 審核報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程方案的設計與檢討； 2. 教學、學習及學生之相關經費； 3. 人員的晉用、訓練、發展與評鑑之作業； 4. 學生的評量以及學位的分類檢討； 5. 學術水準； 6. 回饋與認可制度； 7. 機構的宣傳資料
		QAA- 學科 評鑑	大學自評→外部 同儕審核→提出 審核報告	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程之設計內容及組織； 2. 教學、學習及評量； 3. 學生的進步情形及學習成就； 4. 學生協助與輔導； 5. 學習的資源； 6. 教學品質的管理與增進(系所層級的) 7. 學生的學習經驗與成就

資料來源：作者整理

由上表可知，雖然歷年來教學評鑑的負責機構多所更替，但審核流程均為各校提出自我評鑑報告書，再由外部專家予以實地訪視評鑑，最後綜合提出評鑑報告書。在評鑑的內容與機制上，仍給予各校發展自我教學特色的空間。

伍、強調內部自我評鑑之品質保證以維持學校自主

表 6-3 英國高等教育品質保證之進行方式

過程	執行單位
內部品質保證過程	大學校院，包括校外考試委員及內部方案之確認與檢視
機構層面品質檢視	品質保證局(QAA)—評鑑大學內部自我品質保證機制
學科層面品質檢視	品質保證局(QAA)—但此種評鑑將在 2005 年終止
專業認證	專業及法定單位(professional and statutory bodies)
研究評鑑	經費委員會透過 RAE 採用同儕檢視進行評量

資料來源：楊瑩(2004:458)

由上表可知，英國高等教育的評鑑工作相當偏重自我品質保證工作的達成，由於學校平時注重個別獨特校風的維持，因此，各校的自我期許乃成為評鑑工作的一大特色。縱使近年來英國高等教育的評鑑工作，因為績效責任要求與經費補助之問題，導致政府單位的干預，但無論是何種型態的管制作法，皆以同儕審查為主，並針對各校是否建立品質保證制度，以及品質保證制度的適用性，提出興革意見。相形之下，各校的自主性仍高。教育結果在滿足政府與高等教育經費委員會(HEFCs)的政策、入學標的，以及課程之研究與評估等規劃，但是，品質保證仍以高等教育機構所各自表述的意圖與目的，作為評估結果的指標。



第二節 S 建議

壹、高等教育機構宜妥善規劃其教育目標與發展方向

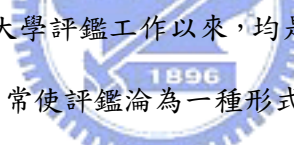
英國大學教育評鑑制度的進行，首要指標便是檢視教學或課程方案的設計與教學的過程能否達成其教育的目標，因此，不同的高等教育機構在功能與教育目標上應有明確的功能區分，再據此以為執行評鑑工作的基礎。

英國自多元技術學院改制為大學之後，促使英國大學在類型上呈現出更為豐富多元的面向。傳統舊大學的功能在於創造新知，並透過基礎研究之進行，開啟知識的寶庫；至於改制後之新大學或大學以外之其他高等教育機構，其主要任務就是透過職業與技術教育課程的提供，為英國就業市場培育所需之人力，開創英國社會發展的契機。因此，教學、研究與服務，雖然是各大學所應兼具之功能，但不同類型的高等教育機構，其任務可作重點上的分工與調配，以發掘各自的發展利基。

我國近年致力於推動技術學院升格為科技大學，此舉雖可擴大並暢通技職體系學生的升學與進修管道，但要如何協助各類型大學進行功能分工、發展其獨樹特色的教育目標，創造未來機構發展的優勢，同時也提供評鑑工作進行的基礎，仍是亟待努力解決的事項。

貳、各校應針對評鑑積極進行策略性的經營與管理

英國目前的品質保證制度，在研究上仍委由 RAE 進行，但在教學的評鑑上，已取消學科層面的檢視，僅保留機構層次的評鑑，其主因在於若同時實施兩種層面的教學檢視將耗費太多時間與資源，又念及可將學科層級的評鑑交由各學科學會去執行認可與評鑑，故自 2005 年起 QAA 便只針對機構進行評鑑工作，是以，機構內部的自我保證機制顯得格外重要。



我國自民國 64 年實施大學評鑑工作以來，均是由教育部負責辦理與引導，這種由上而下的評鑑方式，常使評鑑淪為一種形式，或為應付上級，或為爭取經費的手段，而不能導向機構本身品質不斷的提升。至於內部自我評鑑機制則是基於大學自主自治自動的精神，發揮自我批判的能力，透過內部自我評鑑的品質管理機制，能有效提升機構的教育品質。為強化競爭優勢並發展各校特色，各校宜積極建構一套符合自我需求之教育品質管制機制，例如：建置校內自我評鑑與品質保證之法源依據、設立常設性之品質保證組織、鼓勵全員參與的機制以及提供與評鑑相關之知識或相關資源與協助等。

此外，各校應積極培育校內的評鑑專才，以妥善規畫校內的品質保證制度，校方應鼓勵或輔導對評鑑或教育品質管理有興趣之教師參與各項評鑑發展之實務與研究，建立校內評鑑專業知識的運作與分享體系。

參、試行採用教學與研究分離的高等教育經費分配方式

英國的高等教育經費委員會在補助教學經費上，大致是採行標準的計算公式，根據不同類科所需成本來計算出單位學生獎助標準，然後乘上其核定招收學生數量，最後算出教學經費需求金額，這是同時考慮不同類科成本與學生數量兩項因素的獎助公式。在補助研究方面，則是使用各大學在每隔三或四年一次的研究評鑑作業上所獲得的研究成績等級，來作為研究獎助款的核給依據。惟有擁有較多積極的研究人員而且被評為研究傑出的大學，才能獲得較多之研究獎助款，因此我國今後教學經費的分配，似乎亦應根據各大學現有師資，設備計算出最合理的招收學生數量，然後根據此一標準核定招生數量及教學獎助款，超收或少收學生數量逾某一標準時，均減少對於該大學或學院的獎助款，以利各大學教學資源之最佳運用。

至於研究獎助款則應基於選擇性之原則，惟有具有研究傑出成績的大學，才能獲得高額的研究獎助款，以利於鼓勵台灣發展出一流的研究型大學，並促使大學朝向多元化之方向發展。

此外，由於各校院具有不同的背景與性質，基於多元教育的目標，在公共資源的分配上可分為補助金與獎勵金兩大類。獎勵金用在鼓勵評鑑表現優異的校院，至於補助金則用以扶持體質較弱或深具潛力的學校，獲致補助金後必須在期限內提出改善，若位仍未達到評鑑之基本水準，則令其退場，以回應於績效責任制度。

肆、試行採取研究與教學分離的高等教育評鑑方式

英國的高等教育評鑑工作行之有年，且已自成一體，在英國所實施的高等教育評鑑工作中，乃是將研究與教學兩部分個別予以評鑑。所有的高等教

育機構，都必須有一套關於校內教學的品質保證機制，以維護各校所提供之教育品質，品質保證局(QAA)的工作，僅是對於各校品保機制的審核，提供有效的資訊給關心高等教育品質的大眾。故而，在針對各機構進行教學方面的評鑑工作時，乃是以學生為主體，探討各機構層面的品保機制，因而評鑑內容不涉及各校的研究表現。

若涉及研究品質的評鑑，則以 RAE 為主，各系所若欲競逐研究經費，便需自行參與 RAE 所實施的研究評鑑，且得以自行提報活躍的研究人力參與評鑑，而不須要求全體學術人員參加，此舉能使各系所於人力的調度及策略性經營上更富彈性。至於某些並不把自己定位為研究型的教學機構，則可選擇不參加研究評鑑，專注於其教學特色的發展與經營，反而能由多元化的機構中，樹立特色，脫穎而出。



伍、從評鑑實務中不斷改進高等教育評鑑制度

大學評鑑工作旨在確保大學所提供之教育品質，但更重要的是要能透過評鑑工作的進行，改進大學教育的成效，品質管制必須能形成一股改進的行動，而不只是一連串事實的發現與報告書的出版。因此，評鑑工作進行的期間，除了謀求大學教育的配合與追蹤評鑑的改善以外，尚應從評鑑的過程不斷地學習，改進評鑑制度的缺失。英國大學評鑑制度一路以來的沿革可以做為我們的參考，其多年來的評鑑制度隨時都在配合外界的需求調整，務求能彈性地引導大學朝向國際級水準推展。

反觀我國的評鑑制度，自民國 64 年，教育部為瞭解大學校院各系教育（包括教學、師資、設備與研究成果）等問題，陸續對各學門進行評鑑。直至民國 83 年大學法修訂之後，賦予大學評鑑制度的法源基礎，民國 86 年，我國實施

第一次綜合大學評鑑，然實施後並未針對綜合評鑑之結果進行追蹤評鑑，缺少追蹤評鑑與改進活動，是評鑑制度上的一大缺憾，同時也無法從蹂躪過去的經驗中開創未來的道路。為了趕上社會快速變遷的腳步，我國宜盡速建立合適的大學評鑑制度，在制度建立後必須保有相當的彈性，不斷因應修正，才能全面提升國內高等教育之品質。

陸、評鑑指標要能引導大學發展特色

一如考試領導教學，評鑑亦將引導辦學，由於高等教育應朝多樣性發展，各大學的設校宗旨與發展目標不盡相同，不同類型的校院各有其不同的定位、功能與發展方向，校際間的排名與比較意義不大，故評鑑指標與其權重要能具有彈性，以免各校為了爭取較佳的評鑑成績，動用大筆經費、耗費龐大人力資源，只為迎合單一評鑑指標，將可能導致各校都朝同一類型功能發展，無法顯出特色。亦即，評鑑指標的選用與加權應符合各大學發展之目標，甚或可讓大學自訂量化與質化指標，以突顯其辦學特色。

參考文獻

中文部分

- 王如哲(1995)。英國大學研究評鑑作業活動的緣起、現況與展望—兼論我國高等教育研究發展的啟示，載於中國教育學會(主編)：**教育評鑑**(頁 359-390)。台北：師大書苑。
- 王如哲(2004)。大學品質與評鑑制度之跨國概覽。**教育研究月刊**，123，26-31。
- 王保進(1997)。大學教育評鑑之內涵分析。載於陳漢強(主編)，**大學評鑑**(頁 161-217)。台北市：五南。
- 王保進(2003，12月)。英國研究品質評鑑(RAE)對我國研究型大學定位之啟示。載於花蓮師範學院國民教育所舉辦之「**全球化、教育競爭力與高等教育改革**」**國際學術研討會論文集**(頁 164-185)，花蓮市。
- 王家通(1987)。**比較教育學導論**。台南市，復文。
- 王晴佳(1997)。大學之理念：洪堡德與傅斯年觀點之比較。載於黃俊傑(主編)，**大學理念與校長遴選**(頁 51-66)。台北市：中華民國通識教育學會。
- 台灣駐法文化組(2000)。**教育資訊**。2005年10月16日，取自
<http://education.br-taiwan.asso.fr/francedu/bac.htm>
- 吳文月(2004)。**英國大學研究評鑑(RAE)制度之研究及其對台灣高等教育評鑑制度之啟示**。台南師範學院國民教育所碩士論文，未出版，台南市。
- 吳文侃、楊漢清(1992)。**比較教育學**。台北市：五南。
- 李芊慧(2003)。**台灣一般大學校院分類模式建構之研究**。中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李其龍、孫祖復(1995)。**戰後德國教育研究**。南昌：江西出版社。

- 李緒武(1982)。德國大學教育對美國高等教育之影響。《教育與心理研究》，5，309-330。
- 呂美霓(2003)。《大學競爭力指標之分析》。暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 沈姍姍(2000)。《國際比較教育學》。台北市：正中。
- 林玉体(譯)(1990)。J.S.Brubacher 著。《西洋教育史—教育問題的歷史發展(A history of the problems of education)》。台北市：教育文物。
- 林玉体(1997)。《西洋教育史(十一版)》。台北市：文景。
- 林玉体(2002)。《美國高等教育之發展》。台北：高等教育。
- 林清江(1973)。《高等教育的演進》。台北：新亞。
- 武書連、呂嘉、郭石林(1997)。《1997 中國大學評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020920/3068765.shtml>
- 武書連、呂嘉、郭石林(1998)。《1998 中國大學評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020923/3068855.shtml>
- 武書連、呂嘉、郭石林(1999)。《1999 中國大學評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020923/3068856.shtml>
- 武書連、呂嘉、郭石林(2000)。《2000 中國大學評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020923/3068860.shtml>
- 武書連、呂嘉、郭石林(2000)。《2000 中國研究生院評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020923/3068862.shtml>
- 武書連、呂嘉、郭石林(2001)。《2001 中國大學評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020923/3068864.shtml>
- 武書連、呂嘉、郭石林(2002)。《2002 中國大學評價》。2005 年 10 月 18 日，取自 <http://www.edu.cn/20020923/3068868.shtml>

林清江(譯)(1973)。J. A. Perkins(編)。**高等教育的演進(Higher education : from autonomy to systems)**。台北市：新亞出版社。

金耀基(2001)。**大學之理念**。香港：牛津大學。

秦夢群(1997)。**教育行政—實務部分**。台北：五南。

侯永琪、陳樂群(2002)。**美國高等教育定位功能之研究—卡內基高等教育機構分類表**。**教育研究月刊**，103，62-80。

侯永琪、陳樂群(2003)。以「卡內基高等教育機構分類表」研究我國大專院校之分類。**教育研究月刊**，105，132-154。

馬信行(1990)。論教育評鑑指標之選擇。**現代教育**，19，39-54。

馬湘萍(2000)。**高等教育功能之變遷及機構分類策略之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳舜芬(1993)。**高等教育研究論文集**。台北：師大書苑。

陳伯璋(2004)。**學術資本主義下台灣教育學門學術評鑑制度的省思**。2005年10月20日，取自

<http://www.hss.nthu.edu.tw/~apcs/pages/act/2004-9-25-14.doc>

陳伯璋、侯永琪(2003)。**美國大學學術聲譽排名指標之研究—以「美國新聞與世界報導」為例**。**教育研究月刊**，116，77-96。

張惠怡(2004)。**英國高等教育評鑑制度之研究**。暨南國際大學比較教育所，碩士論文，未出版，南投縣。

商永齡、蔡政道(2002，3)。**台灣教育評鑑發展的歷史回顧與展望**。載於國立暨南大學舉辦之「第二屆研究生學術論文發表會」論文集(頁63-77)，南投縣，2005年10月20日取自

<http://www.epa.ncnu.edu.tw/web91/2ndarticle/2nd-4.doc>

張嘉彬(2004)。**中國大陸大學評鑑之探討—以《中國大學評價》為例**。**大學圖書館**，8(2)，45-75。

許靜雪(2003)。1980年代以來英美高等教育市場化之比較研究。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投縣。

黃政傑(1994)。課程評鑑。台北：師大書苑。

黃振球(1992)。大學如何實施行政人員評鑑。現代教育，27，3-18。

黃福濤(2003)。外國高等教育史。上海：上海教育。

新浪教育(2003)。2003中國大學100強全新亮相。2005年10月15日，取自

<http://edu.sina.com.cn/l/2003-02-11/37805.html>

詹火生、楊瑩(1989)。英國高等教育制度現況及發展趨勢。台北市，國立教育資料。

詹棟樑(1976)。洪保爾特的人文主義教育思想。2005年9月6日，取自

http://192.192.169.230/edu_paper/data_image/e0000465/0n0/197611/p0000105.pdf

詹棟樑(1994)。德國大學的課程改革——從歷史發展談起。2005年9月6日，取自

http://192.192.169.230/edu_paper/data_image/e0000557/0n0/199412/p0000181.pdf

楊深坑(1999)。知識形式與比較教育。台北市：揚智。

楊國樞、瞿海源、林文瑛(主編)(2001)。新世紀大學教育。台北市：前衛。

楊瑩(1992)。英國學術自由之研究。教育部委託專案計劃研究報告。台北：教育部。

楊瑩(1997)。英國大學評鑑制度對我國大學教育之啟示。載於陳漢強(主編)，大學評鑑(頁476-555)。台北市：五南。

楊瑩(2004)。英國高等教育評鑑制度。教育研究集刊，29，437-491。

楊瑩、鍾宜興(2002)。高等教育功能與類型統合之研究。載於潘慧玲(主編)，**教育改革的未來——國科會人文及社會科學發展處教育學門成果發表論文集**(頁419-452)。台北市：高等教育。

- 楊思偉、沈姍姍(2000)。比較教育。台北：空中大學。
- 楊思偉、王如哲(2004)。比較教育。台北：空中大學。
- 廖鴻裕(2001)。中英高等教育評鑑制度之比較研究。國立暨南國際大學比較教育研究所，未出版，南投縣。
- 鍾宜興(2000，3月)。台灣、英國、俄羅斯高等教育市場化趨勢之比較。載於中華發展基金管理委員會主辦之「海峽兩岸高等教育發展與改革研討會」，台北市。
- 戴曉霞(2000)。高等教育的大眾化與市場化。台北：揚智。
- 顧忠華(2004)。大學評鑑的顯性與隱性功能——以社會科學為例。2005年11月5日，取自 <http://tsa.sinica.edu.tw/Science/file1/kzh/02.htm>
- 蘇錦麗(1997)。高等教育評鑑：理論與實際。台北：五南。
- 蘇錦麗(2006)。英國高等教育品質保證制度新發展：QAA 機構審議的作法。2006年7月3日，取自 http://journal.naer.edu.tw/UploadFilePath/dissertation/0vol004_08vol004_08.pdf
- 龔鵬程(2003，10月21日)。大專院校學術評比——長庚竄起 政大暴跌。中國時報，A1版。

英文部分

- Allen, M. (1988). *The Goal of Universities*. Philadelphia:Open University Press.
- Alsop, A. (1999). The RAE and the productions of knowledge. *History of the human science*, 12(4), 116–120.
- Ball, S. (1990). *Foucault and education : disciplines and knowledge*. New York: Routledge.
- Barnet, R. (1996). The Evaluation of the Higher Education System in the United Kingdom, In Cowen, R. (ed.) (1996) *The Evaluation of the Higher Education Systems* (pp. 144–158), London: Kogan Page.
- Brown, R. (2004). *Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience Since 1992*. London: Routledge.
- CVCP (1995). *Funding of Undergraduates and University Teaching*. London: CVCP.
- CVCP (1996). *Joint Planning Group for Quality Assurance in Higher Education: Final Report*. Retrieved September 6, 2005, from http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1996/jpg2_96.htm
- Davies, J. L. (1991). New Universities: Their Origins and Strategic Development. In P.G.Altbach(ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia*. (pp.204– 206). London: St. James Press.
- Dent, H. C. (1977). *Education in England and Wales*. London: Linnet Books.
- DES (1991). *Higher Education : A New Framework*. London: HMSO.
- DES (2003). *The future of Higher Education*. London: HMSO.

- Elton, L. (2000). The UK research assessment exercise: unintended consequences. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 274–283.
- Fullbrook, K. (1999). The RAE and the post 92 universities. *History of the human science*, 12(4), 123–124.
- Hare, P. G. (2002). *The UK's Research Assessment Exercise Impact on Institutions, Departments, Individuals*. Retrieved May 7, 2006, from <http://www.sml.hw.ac.uk/ecopgh/OECD%20Paper,June02.pdf>
- HEFCE(1999). *Interdisciplinary Research and the RAE*. Retrieved May 7, 2006, from <http://195.194.167.103/Pubs/briefing/note14.htm>
- HEFCE(2002a). *Research Assessment Exercise 2001—Manager's Report*. Retrieved May 7, 2006, from <http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/>
- HEFCE(2002b). *HEFCE announces major review of research assessment*. Retrieved May 10, 2006, from <http://www.hefce.ac.uk/news/hefce/2002/review.htm>
- HEFCE. (2003). *Review of research assessment*. Retrieved May 10, 2006, from <http://www.britac.ac.uk/reports/miscrep/raeresp.html>
- HEFCE(2004). *Higher Education in the United Kingdom*, revised edition, Bristol: HEFCE.
- HEFCW(1997). *The Quality Assessment Framework for the Higher Education Sector in Wales*. Cardiff: HEFCW.
- Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, 51, 541–563.
- Johnes, J. & Taylor, J. (1990). *Performance indicators in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

- Kogan, M. (1994). Assessment and Productive Research. *Higher Education Quarterly*, 48(1), 24–36.
- Lim, D. (2001). *Quality Assurance in Higher Education: A Study of Developing Countries*. Aldershot : Ashgate.
- Lombardi, J. V. (2000). *How Classification Can Help Colleges*. Retrieved October 2, 2005, from <http://jvlone.com/chron090800.html>
- Martindale, C. (1999). The RAE: past its sell– by date. *History of the human science*, 12(4), 125–126.
- McNay, I. (1998). Challenging the traditional: professional knowledge, professional research and the RAE. *Innovations in Education & Training International*, 35(3), 257–361.
- Miller, H. & Edwards, T. (2000). *University management, the state and economy*. Working paper, Aston Business School.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT] (2003). Retrieved November 1, 2005, from <http://www.mext.go.jp/english/koutou/index.htm>
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Philadelphia, PA : Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Mynott, J. (1999). Publishing: the view from Cambridge universities press. *History of the human science*, 12(4), 129–131.
- NCIHE. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Norwich: HMSO.
- Perkin, H. (1991). History of universities. In P.G. Altbach (ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia*. (pp.169–203.) Chicago: St. James Press.

- QAA. (2001). *Institutional review report*. Retrieved June 5, 2006 from <http://www.qaa.ac.uk/revreps/instrev/instreviews.htm>
- RAE96 1/94. (1994). Retrieved April 18, 2006, from http://www.hero.ac.uk/rae/rae96/c1_94.html
- RAE96 2/94. (1994). Retrieved April 18, 2006, from http://www.hero.ac.uk/rae/rae96/c2_94.html
- Research Assessment Exercise 1992: The Outcome*. (n.d.). Retrieved April 18, 2006, from http://www.hero.ac.uk/rae/rae92/c26_92.html
- Research Assessment Exercise 1996*. (n.d.). Retrieved April 18, 2006, from <http://www.hero.ac.uk/rae/rae96/>
- RAE 2001. Retrieved April 18, 2006, from <http://www.ra-review.ac.uk/>
- RAE 2008. Retrieved April 18, 2006, from <http://www.rae.ac.uk/>
- Rudolph, F. (1990). *The American College and University: A History*. Athens: The University of Georgia Press.
- Scott, P. (1991). Beyond the dual-support system: Scholarship, research and teaching in the context of academic autonomy. *Studies in Higher Education, 16*, 5–13.
- Shattock, M. & Berdahl, R. (1985). The British University Grants Committee 1919–83: changing relationships with government and the universities. In Mc Nay, I. & Ozga, J. (Eds.), *Policy-making in Education: the breakdown of consensus*. Oxford: Pergamon.
- Singh, G. (2002). Educational consumers or educational partners: a critical theory analysis. Retrieved July 3, 2006, from <http://www.esib.org/commodification/documents/Singh.pdf>

- STC(2002). *The Research Assessment Exercise, House of Commons Science and Technology Committee, Second Report of Session 2001–02, HC 507*, London: The Stationery Office.
- Stewart, I. (2002). Reassessing research assessment in the UK. *Science*, 296, 182–183.
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2004). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. Retrieved March 26, 2006, from <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/index.htm>
- The Department of Academic Initiatives (2003). *A master plan for higher education in California: 1960–1975*. Retrieved October 2, 2005, from <http://www.ucop.edu/acadinit/mastplan/welcome.html>
- Thomas, H. G. (2001). Funding mechanism or quality assessment: responses to the research assessment exercise in English institutions. *Journal of higher education policy and management*, 23(2), 171–179.
- Underwood, S. (2000). Assessing the quality of quality assessment: The inspection of teaching in British Universities. *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 73–91.
- U.S. News and World Report. (2003). *America's best graduate schools*. Washington, DC :U.S. News and World Report.
- U.S. News and World Report. (2006). *America's best colleges*. Retrieved December 7, 2005, from http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/rankindex_brief.php

Williams, N. (1997). UK University: Declining enrollments, funds threaten small departments. *Science*, 275, 793.

Williams, P. (1992). The UK Academic Audit Unit. In A. Craft (Eds.), *Quality assurance in higher education* (pp.141–159). London: Falmer Press.

