

# 國立交通大學

教育研究所

碩士論文

政府間主義與超國家主義對歐盟高等教育整合  
政策之影響

The influence of intergovernmentalism and  
superanationalism on the European Union's higher  
education in integration policy.

指導教授：戴曉霞 博士

研究生：林彥君

中華民國九十六年八月

# 目次

中文摘要 .....	i
英文摘要 .....	ii
謝誌 .....	iii
<b>第一章 緒論 .....</b>	<b>1</b>
第一節 研究問題與景 .....	1
第二節 研究動機與目的 .....	5
第三節 研究方法與研究步驟 .....	9
第四節 研究架構 .....	12
第五節 名詞釋義與研究限制 .....	14
<b>第二章 政府間主義、超國家主義與歐洲整合 .....</b>	<b>16</b>
第一節 政府間主義與超國家主義 .....	16
第二節 歐洲整合之理論 .....	20
第三節 歐洲整合之模式 .....	25
第四節 政府間主義、超國家主義與歐洲整合 .....	32
<b>第三章 歐盟推動高等教育整合之沿革 .....</b>	<b>41</b>
第一節 歐盟高等教育政策之歷史發展 .....	41
第二節 建立歐洲的高等教育區 .....	51
第三節 建構中的歐洲高等教育區 .....	64
<b>第四章 歐盟高等教育之相關整合計畫 .....</b>	<b>70</b>
第一節 蘇格拉底計畫 .....	70
第二節 伊拉斯謨斯計畫 .....	80
第三節 莫內計畫 .....	89

第五章 以政府間主義與超國家主義評估歐盟高等教育整合政策	94
第一節 歐盟主要國家學位結構之轉變與學分轉換制度實施情形	94
第二節 歐盟主要國家之高等教育品質保證制度發展情形	108
第六章 結論與建議	121
參考文獻	130
附錄一	141

## 表 次

表 1-1 國內外有關歐盟高等教育整合之相關研究	6
表 2-1 歐洲整合理論派別之比較	24
表 3-1 「文憑補充說明文件」於歐洲國家實施情況	55
表 3-2 波隆納宣言的六大目標與涵義	58
表 3-3 EHEA 的歷史發展表	64
表 4-1 蘇格拉底計畫第二期內容簡表	78
表 4-2 蘇格拉底計畫第一期計畫與第二期計畫之比較表	79
表 4-3 2004/05 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學生統計數據與前五名國	85
表 4-4 2004/05 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學者統計數據與前五名國	85
表 4-5 2005/06 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學生統計數據與前五名國家	85
表 4-6 2005/06 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學者統計數據與前五名國家	85
表 4-7 2006/07 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學生統計數據與前五名國家	85
表 4-8 2006/07 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學者統計數據與前五名國家	86
表 4-9 2005/06 年 Asian Windows 的學生統計	86
表 4-10 2006/07 年 Asian Windows 的學生統計	86
表 5-1 歐盟與歐洲主要國家現今高等教育學位結構比較表	100

表 5-2	歐盟與歐洲主要國家現今高等教育學分轉換與累積制度表	.....100
表 5-3	歐盟主要國家高等教育品質保證機制實務之現況	.....117

## 圖 次

圖 1-1	研究架構圖	.....13
圖 3-1	波隆納進程	.....56
圖 5-1	外國留學生分布圖	.....108



## 中文摘要

本研究主要以政府間主義與超國家主義探討歐盟的高等教育整合政策，了解在政府間主義與超國家主義相互影響下，歐盟推行高等教育整合的演進歷程、高等教育學分轉換與累積制度、高等教育學位結構制度、高等教育品質保證發展之實施現況。研究結果經整理歸納後，得以下結論：

- 壹、歐盟基於全球化、區域化與知識經濟與的影響，歐盟國家於經濟、政治與高等教育結盟合作，藉由歐洲的共同體化來增強歐洲的競爭力
- 貳、政府間主義和超國家主義互動下的歐洲的高等教育整合，事實上均不斷地在侵蝕民族國家的權力
- 參、各國對歐洲整合態度不同，以致於在推動高等教育整合方面有不一致的速度
- 肆、歐盟欲藉由推行一系列教育整合計畫，以增加歐盟的競爭力。且這一系列的教育整合計畫不斷加深加廣，以形成強勢的共同體力量與美國對抗
- 伍、歐盟高等教育整合正於政府間主義與超國家主義間尋求適切位置

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of intergovernmentalism and supranationalism on European Union's higher education integration policy, including ECTS, the degree structure system, and the quality assurance mechanism. In conclusion, the research proposed five perspectives as follows. First, due to the effect of globalization, regionalization and knowledge-based economy, European Union was allied by its economy, politics and higher education. Moreover, European Union has enhanced its competitiveness by commoditization. Secondly, the right of the nation-states' was expropriated progressively when European Union's higher education was integrated by interacting between the intergovernmentalism and supranationalism. Thirdly, the promotion of the higher education integration was discordant in the countries, having different opinions about the European integration policy. Also, the European Union promoted its competitiveness via trying to carry out a serial of education integration plans. These plans are developing deeply and widely to form a powerful community. At last, the European Union higher education is searching a balance between intergovernmentalism and supranationalism.



## 謝誌

凌晨的夜特別地寧靜，飄散著一股濛漫的氣息，此刻失眠的我，腦中閃爍著錯綜複雜的光影及思緒，靜靜地回想這百多個日子以來的記憶痕跡。假使當初沒有偷偷幫我報名的承融、沒有一直說服我到新竹遊玩的昱伶、沒有貢丸的吸引力，也許今天的一切就有不同的面貌。

懷抱著雄心壯志來到新竹，打算一石二鳥的利用兩年的研究所生涯減肥，沒想到在遇到一群吃吃喝喝的朋友後，完全破功，所幸論文完成了，應該算是不完美中的完美吧！從來沒有那麼深刻的體認孟子所言：「天將大任於斯人也，必先苦其心志、勞其筋骨、餓其體膚、空乏其身，行弗亂其所為，所以動心忍性，增益其所不能。」回想面對著柔蓁精心製作的「鬥魂」標語當熊貓打拼的日子，應該是我這兩年最難忘的回憶。忘了多久沒好好吃上一頓飯、睡一覺，但也因為每日面對著黑夜與黎明交替，讓我自知潛力無窮。

今天論文得以順利過關，首先當仁不讓地要感謝我的指導教授戴曉霞老師，戴老師不僅引導我進入學術殿堂，她嚴謹卻不嚴厲的指導風格，引領著我一步步地邁向成功，在我最低潮的逃避期，也懂得如何讓我繼續堅持下去，這其中有著更多的寬容與諒解，使得多次心虛無法如期完成進度的自己感恩於心。在寫論文過程中我也要特別感謝兩位口試委員，王如哲老師與楊瑩老師不辭舟車辛苦地對我悉心指導，以及給予我研究方法上的指教，更提供我許多寶貴的文獻，使得我的論文更完整。兩年的研究所生涯中，我還要特別感謝曾經教導過我的陳致嘉老師，陳老師在課堂上給了「台妹」發聲的機會，讓我勇於接受自己，並以「台妹」身為榮；也感謝黃坤錦老師於課業上的指導，同時也學習到老師的生活哲學。

這兩年，除了得到學術的資產，也讓我得到可貴的友誼。感謝司機兼玩伴的安琦與生活智慧王凱俐，謝謝你們常帶我去血拼發洩壓力，雖然我們的英文讀書會一直難產，但因為與你們在一起使得我每天都很開心，也有動力去編織未來的藍圖（當然有許多都是不切實際的）。謝謝婉如平時的鼓勵，你的溫馨小卡常常讓我分外感動。謝謝宗達這個常與我在半夜並肩作戰的朋友，讓我更體認巨蟹座的悶騷個性與何謂慢工出細活。謝謝講課超有魅力的羽立平時力挺，和你相處非常自在，讓我不用有所顧忌的大吃大喝大笑。謝謝怡秀在課堂上給我幫忙與協助，妳爽朗的笑容常常帶給我滿滿的活力。謝謝老大這個常陪我吃飯的朋友，與你相識我接觸到不同的學術文化，也因為你的協助讓我這個電腦白痴有 24 小時的維修工程師。也謝謝學弟妹柔蓁、昭明、于珊、貞蘭的鼓勵，讓我更有信心衝論文。更謝謝承融，幸虧有你這個 APA 格式校正器，讓我不用煩心那惱人的格式，也因為你的陪伴，在我低潮的時候給我莫大的支持與鼓勵。如果人生是一個舞台，是場難分悲喜的演出，當聚光燈照過來的時候，不管我是哭泣、亦或大笑，我都會慶幸曾與你們一起同台。



最後我要感謝我的家人，謝謝你們讓我完成碩士的夢想，如果沒有你們給予我無限的支持，對我無上限的投資，也不會有今天的我。感謝你們無私的包容與賦予我寬敞的發揮空間，在關心之餘卻沒有給我壓力，這份榮耀我要獻給永遠以我為榮的超級粉絲—我親愛家人。

# 第一章 緒論

## 第一節 研究問題與背景

研究歐洲區域整合的學者經常思考的問題是，到底歐洲整合會到哪種程度？給歐洲帶來何種未來？在這樣歐洲整合的深化與廣化中，許多學者著重於政治與經濟層面的探討，藉此論證歐洲整合的程度。然而研究者最感興趣的是，歐盟除了積極在政治經濟領域取得優勢外，在高等教育上亦爲了抗衡美洲大陸與亞太地區對外國學生的吸引力，積極推廣各類跨國性的教育與訓練方案，加強內部高等教育的整合與流動，進而提升歐盟整體競爭力。然而，歐盟成員國眾多，涵蓋區域廣泛，彼此間的高等教育學制複雜不同，各成員國對高等教育整合的認知與配合度勢必影響整合成效。由於高等教育是以研究高深學術與培養專門人才爲要務，主導國家的政治、經濟與文化發展。且高等教育政策一直屬於歐盟各成員國的主權事務，係屬於成員國的文化層面，關係著各成員國的文化認同。歐盟如何將整合發展從經濟層面過渡到文化層面，讓原本屬於各國的主權事務，移交給一超國家組織統籌管理？因此，歐盟於高等整合方面勢必引起各成員國與超國家組織主權的拉扯。

歐盟雖於經濟整合上有高度成就，然而自石油危機以來，居高的失業率一直是歐盟頭痛的問題。就經濟層面而言，有效改善失業率、提高就業率是解決經濟問題的根本方法；就社會層面而言，歐盟一直提倡公民的歐洲、公民的社會，以凝聚人民的向心力，增進人民對歐洲的認同。爲了增進國際競爭力，歐洲人民意識到歐洲不能只是經濟的歐洲，而是要擴及文化與知識面的歐洲。高等教育是促進國家產業發展主要因素，發展高品質的高等教育就是提升歐盟成員國的凝聚力、增進就業率與保持競爭力重要的策略。歐盟發展高等教育整合之理念，並非

毫無依據，本文將其發展原因歸納如下：

## 壹、全球化的衝擊

在全球化的趨勢下，拜科技通訊發達所賜，造成時間空間的壓縮，使得各地區活動交流頻繁，不僅展現於經濟、政治、文化等層面，教育領域更難倖免於外。面對全球化的國際競爭，世界各國高等教育也逐漸打破藩籬，透過各種管道推行各類學術交流活動，使大學的運作和功能產生了衝擊與變化（楊國賜，2003）。然而歐洲複雜的高等教育體系卻阻礙了人才流通的便利性，造成外國學生的嚴重萎縮。爲了增進外國學生於歐洲就讀的吸引力，歐盟致力於高等教育制度的整合，藉由發展歐洲高等教育區（European Higher Education Area, 簡稱 EHEA），協調成員國間的學制。有了通用的學制，便可提升外國學生的就讀率，增進師生流動以促使學術合作交流，有助於不同文化的相互了解。



## 貳、區域化政治經濟帶來的益處

政治、經濟全球化的影響，證明單一國家已經無法繼續單打獨鬥。區域化的起源正是因不同國家深信團結力量大，並在考量自身利益後，願意趨於結盟，以對抗外來威脅，除了可穩定該區域的國際關係外，亦能穩定全球體系的國際關係（戴曉霞、潘琇櫻，2006）。自 1950 年來歐洲國家首先進行區域性整合後，這段期間全球各大洲也陸續成立區域性的政治經濟組織，包含 1963 年由非洲國家組成的「非洲團結組織」（Organization of African Unity, OAU）與 1967 年由印尼、馬來西亞、菲律賓、新加坡、泰國等東南亞國家成立的「東南亞國家協會」（Association of Southeast Asian Nations, 簡稱東協）。1986 年歐洲繼續推動《單一歐洲法案》（Single European Act, 以下簡稱 SEA），致力消除共同體內部貿易邊界、技術障礙（包括各國不統一的产品標準規格、技術管理原則、相互衝突的商業法律）、與財政障礙（王皓昱，1997），爲不讓政治經濟影響力爲歐洲共同體所銷弱，1991 年由阿根廷、巴西、巴拉圭、烏拉圭組成的「南方共同市場」（South

American Common Market, 簡稱南共市) 與 1994 年由美國、加拿大與墨西哥成立的「北美貿易協定區」(The North American Free Trade Agreement, 簡稱 NAFTA) 也快速成立 (周添成, 1999)。

藉由區域性政經組織的成立, 建立自己的貿易財政網絡, 去除國家的單一壟斷, 產生一種跨政府的聯盟, 在減少內部貿易障礙同時, 又可增加對外稅率。歐盟體認到區域化政治經濟組織帶來的益處, 在面對北美、加拿大甚至近年崛起的中國大陸之國際競爭, 歐盟國家除了加速深化與廣化外, 爲了更增進歐盟於國際的生產力與競爭力, 也在高等教育層面進行區域性整合, 藉由《波隆納宣言》(Bologna Declaration), 企圖於 2010 年完成 EHEA 的構想, 透過學位的相互承認與學分的轉換制度, 加強歐洲高等教育面向, 以便抗衡北美、亞洲對留學生的吸引力。



### 參、創新與品質的追求

在全球化強調開放、追求效率與自由選擇的理念下, 知識創新與品質成爲提國家競爭力的主要條件 (戴曉霞, 2001), 直言之, 其實就是人才的競爭。由於國際競爭激烈, 各國政府採用高薪禮聘國際級學者前來講學或參與研究, 因此, 人才流動已無國界限制。高等教育在知識社會中扮演著「知識創新」與「培育優質人力」的重要角色, 如能率先落實高等教育之知識管理的組織運作, 必能有效提升行政效率, 增進服務品質, 希冀最終能帶動國家經濟的發展。近年來, 歐洲的高等教育相較於美國, 於國際上的競爭力愈來愈薄弱, 故歐盟欲藉由高等教育的改革, 整合高等教育的制度, 增加人才流動力, 以提升整體競爭力 (李長華, 2005)。

### 肆、知識經濟的影響

由於科技的快速發展及其衍生出的全球生產過剩 (Global Overcapacity) 現

象，知識的創新是國家維持競爭優勢的最佳利器（徐作聖，1999）。1996年「經濟合作開發組織」（OECD）發表了「以知識為基礎的經濟」（Knowledge-based economy）報告書，認為以知識為基礎的經濟即將改變全球經濟發展型態，知識已成為提昇生產力與經濟成長的主要驅力（王如哲，1999）。一個國家的財富不只是仰賴實質的資本與技能累積，更需建立在資訊、學習和知識吸收改造上。

在十九世紀以前，大學的主要功能為保存與傳遞知識，然而十九世紀以後工業化的發展，大學逐漸走出學術的象牙塔，開始主動回應社會的需求。二次世界大戰後，科技與經濟的快速發展，改變了大學與社會的關係，社會對於大學有著更高度的期許，並且大學的發展和國家、社會、經濟間的互動更為緊密（戴曉霞，2000）。因此，高等教育的發展關係著整個社會與經濟的進步，亦為推動國家現代化的核心動力。高等教育的功能除了培養具有生產力的「專業人才」與「技術人才」的「經濟人」外，更是在培養富有政治意識、民族精神、社會責任的「政治人」、「社會人」、「文化人」（蓋浙生，1993），在知識經濟的趨勢之下，增加高等教育跟訓練的投資，是許多國家目前的趨勢。歐盟欲藉由高等教育的整合，藉由成員國間教育機構與人員的交流，以及資源共享，進而拓展師生國際視野，提升歐盟的人力資本，建造一個知識的歐洲，讓歐盟經濟與社會更能進步，以增加歐盟於國際的競爭力。

歐盟為了回應全球化衝擊、區域化所帶來的益處、對創新與品質的追求、與知識經濟等影響，1998年法國、德國、義大利、及英國四國之教育部長在巴黎共同簽署了《索邦宣言》（Sorbonne Declaration），強調建構一個歐盟國家一致性的共同學位架構，相互承認彼此間學位，以促進學生流動與就業能力，並呼籲歐盟各國共同為此一目標努力，以創造 EHEA，確保歐洲在國際環境中之知識、文化、社會、及科技上之優勢。

準此，歐盟 29 個國家的教育部長在 1999 年 6 月 19 日共同簽署《波隆納宣言》(Bologna Declaration)，希冀在 2010 年建構一個 EHEA，藉由學分轉換制度 (European Credit Transfer System, ECTS) 與累積制度，以及品質保證機制，提供學生二階段，即大學－研究所的高等教育學程，以促進歐洲各國大學間之學生流動。而 2003 年的《柏林公報》(Berlin Communiqué) 更進一步提出將博士學位納入成為第三階段的學位，以強化研究和研究訓練之重要性，並促進提昇競爭力(王保進、郭玟杏，2005)，以及 2005 年的《柏根公報》(Bergen Communiqué) 呼籲歐盟各成員國應建立一套歐洲學位制度或歐洲文憑資格架構，以作為各成員國執行高等教育品質保證時的重要參考依據。

## 第二節 研究動機與目的



### 壹、研究動機

#### 一、歐盟高等教育整合議題有其重要性

國際化是現今世界高等教育的發展趨勢，高等教育國際化係指世界各國和各地區高等教育的相互借鑒與合作。高等教育國際化不但促進高等教育本身的發展，且能進而促進經濟與社會的進步 (Enders, 2004)。然而，歐洲高等教育體制實為複雜，舉例來說，英國學生拿到大學學位時是 22 – 23 歲，而德國學生卻已 25 – 27 歲；法、德二國都不設大學入學門檻，只要有中學畢業文憑，即可進入大學，相反的，英國則設有嚴格的入學限制。在歐盟經濟市場逐漸整合的今日，學生和人才的跨國流動日益頻繁，迫使各國高等教育的國際化勢在必行，但是複雜不一的教育體制顯然成了成員國相互流動的絆腳石。

因此對於歐盟而言，在整合後不論是深化或廣化的合作，高等教育的作用和

責任則愈顯重要。透過高等教育培養的人才不僅具有專業的知識技術為歐盟服務，更能在歐盟各成員國間形成流動的勞動力，將歐盟提升為全球最具活力和競爭力的經濟市場。為了促進歐盟於全球的競爭力，歐盟致力推行高等教育的整合政策，包括一系列關於高等教育的宣言、公報與計畫，特別是現在正積極推動的高等教育各項整合計畫，「蘇格拉底計畫」(Socrates Programme)、「伊拉斯謨斯計畫」(Erasmus Mundus)、「莫內計畫」(Jean Monnet Project)等。

本文將探討歐盟高等教育整合的發展，並評估歐盟於高等教育推動的的相關計畫，藉由評估這些高等教育計畫，則能提供我國高等教育政策未來發展的方向。

## 二、充實歐盟高等教育整合之相關研究

近年來國內外學者已開始關切到歐盟高等教育整合的議題(如表 1-1)，涵蓋範圍廣泛，只是於研究議題方面始終缺乏依理論加以分析探究，故本文欲以政府間主義(intergovernmentalism)與超國家主義(supranationalism)作為理論依據，探討歐盟高等教育整合之政策，以充實相關研究。

表 1-1 國內外有關歐盟高等教育整合之相關研究

國內探討歐盟高等教育整合之相關論文		
作者 (年份)	題目	摘要
郭秀華 (1997)	歐洲高等教育政策發展之研究	探討歐盟自 1970 年後歐盟高等教育政策發展階段、現況與成效、以及未來走向。
賴昀締 (2005)	歐洲聯盟高等教育制度整合之研究	從歐盟在高等教育政策的發源、整合沿革和推動政策提出討論。並評估歐盟發展的教育計畫，例如「蘇格拉底計畫」、「伊拉斯謨斯計畫」、「莫內計畫」等。
國內探討歐盟高等教育整合之文獻		

王保進、郭玟杏 (2005)	歐盟高等教育區域計畫之發展及其啟示	探討 EHEA 與歐盟於高等教育的品質保證，並對歐盟高等教育品質保證的實施作個別國家的評估。
莊小萍 (2006)	歐盟高等教育之品質保證研究－以西班牙為例	探討歐盟品質保證機制，並以西班牙高等教育品質保證實施為個案探討。
陳怡如 (2006)	歐盟高等教育整合與交流－以伊拉斯謨斯世界計畫實施與運作為例	主要探討伊拉斯謨斯計畫於歐洲的實施內涵，其在高等教育課程和學歷上交換承認的做法，值得我國參考。
<b>中國大陸研究歐盟高等教育整合之文獻</b>		
闕閱 (2004)	文憑、學歷和學位的相互承認：歐洲的實踐和探索	探討歐盟大學入學文憑的相互承認、大學期間學習經歷的相互承認與大學畢業後、學歷和學位的相互承認。並探討目前歐盟成員國的回應。
梁宏、姜波 (2002)	歐盟國家高等教育發展趨勢及其特性	探討歐盟高等教育的國際化、歐盟高等教育的區域化與歐盟高等教育的發展趨勢。
畢家駒 (2004)	歐洲高等教育區的新進展	主要探討《柏林公報》提出的目標，強調高等教育需要包括三個階段，即博士學位階段、加強博士學位和博士後研究階段的流動、鼓勵高等教育學校多增設博士學位教育。
李曉強 (2003)	歐盟國家教育政策的變革及原因分析	提出歐盟國家教育政策遭遇的新問題，包括新的人口統計、福利社會的危機、來自政治經濟的壓力、教育機會均等與品質之間的矛盾。
李長華 (2005)	波隆納進程：建立歐洲高等教育區－高等教育部長柏林會議公報	評估《波隆納宣言》後，歐盟各成員國於高等教育上的改革，包括探討德國、匈牙利與捷克等國家的高等教育實踐。

國外研究歐盟高等教育整合之文獻		
Charlier, J. E., & Croche (2006)	How European Integration is eroding National control over education planning and policy.	說明歐洲整合過程，並提及歐盟於教育的發展史，包括高等教育的發展。
Commission of the European Communities. (1991)	ERASMUS: European Community Program for the Development of Student Mobility in the European Community.	介紹「Erasmus」計畫，在高等教育整合與交流上，扮演著先驅的角色。並說明「Erasmus」計畫的運作與實施成效。
Keeling, R. (2006)	The Bologna Process and the Lisbon research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse	討論《波隆納宣言》於歐洲高等教育的影響，而之後所謂的波隆納進程可以被視為在 2010 年之前，建立歐洲高等教育區域的持續過程。並介紹有關進一步深化與廣化歐盟高等教育整合的里斯本會議的議程，並探討歐洲議會對高等教育的重要角色。
Karran (2005)	Pan-European Grading Scales : Lesson from National Systems and the ECTS	探討歐盟學分轉化制度，如何發展歐洲學分轉換制度以及說明為什麼推行歐洲學分轉換制度？並闡述學分轉化制度的特徵。
Papatsiba (2005)	Political and Individual Rationales of Student Mobility : a case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad	討論歐盟「Erasmus 計畫」，與學生於歐盟成員國境內流動的成效。並以法國為例，進行各案討論。

研究者自行整理

### 三、歐盟高等教育整合之經驗，可提供我國於「中國大陸學歷之認定」相關決策之參考

近年來台灣學生負笈大陸求學人數增加，然而由於政治紛擾，使得兩岸高等教育互動過程中，大陸學歷一直不被承認。在全球化開放競爭的浪潮之下，國外學校經初步談判後可於日後於台灣設校招生，同時在國內公私立大學數量激增的情況下，這對長期沉浸在保護主義溫室中的台灣高等教育體制而言，無疑造成負面衝擊。相較於歐盟，為了取得更多於國際高等教育上的優勢，在尊重各成員國主權之下，採取高等教育整合政策，藉由相互承學歷與學分認證，打通成員國間學歷不被認可的藩籬，其實施與成效可作為台灣認證大陸學歷的借鏡。

### 貳、待答問題

為了打破歐洲複雜的高等教育學制藩籬，歐盟致力於 2010 年建立 EHEA，確保歐盟於國際環境中知識、文化、社會與科技的優勢，促進歐洲國家的高等教育學生彼此交流，進一步瞭解其他成員國的文化。根據以上所述，本研究所擬的待答問題如下：

- 一、歐洲整合的背景及原因為何？
- 二、歐盟推動高等教育整合的歷史沿革為何？
- 三、歐盟高等教育整合政策是朝政府間主義，或超國家主義方向前進？亦或是存在兩者之間的辨證關係？

## 第三節 研究方法與研究步驟

### 壹、研究方法

本文係以理論分析法、歷史研究法與文獻分析法進行研究。茲將本文所使用

的研究方法說明如下：

### 一、理論分析法

本文以理論分析主軸，以政府間主義與超國家主義的觀點，從「國家主權」角度出發，探討歐洲整合過程中，政府間主義與超國家主義兩股力量的互動與消長。並透過分析政府間主義與超國家主義於歐洲整合過程的交織發展，反映歐盟推行高等教育整合政策的態度與未來趨勢。

### 二、歷史分析法

本文擬用歷史分析法，對歐洲整合與歐盟推行高等教育整合的發展背景，作一歷史脈絡分析，以瞭解歐洲整合的內外環境因素，與歐盟高等教育政策的變遷。於分析歐盟高等教育整合部分，以歐盟成立前後為分界，作為歐盟各成員國讓渡部分於教育上的權力給歐盟，並同意加強有關教育政策合作的依據。



### 三、文件分析法

本文使用文件分析法，蒐集國內外歐盟於高等教育政策的相關期刊論文、研究報告、書籍典章等文獻資料，主要以歐盟的相關法案、條約、宣言、公報、計畫等進行檢視分析，以瞭解歐盟高等教育整合的發展、實際推行現況與未來發展的方向。並透過盟官方網站、國內外相關學術論著與期刊論文，輔以作為政策之分析比較。

## 貳、研究步驟

本文分為五個研究步驟，茲說明如下：

### 一、確定題目

分析題目之可行性與發展性，確定研究題目，擬定研究計畫。

## 二、資料蒐集

利用圖書館、歐盟網站、資料庫蒐集相關資料，並參考國內外有關歐盟高等教育整合之書籍、學位論文、期刊、法案、宣言、公報、計畫等資料，茲作整理。

## 三、理論分析

蒐集與論文題目相關之理論，並對理論進行分析整理，探討歐盟高等教育整合的緣由、目的、途徑與對歐盟高等教育整合政策所造成的影響。

## 四、描述與詮釋資料

根據歐盟高等教育政策之相關檔，探討歐盟高等教育整合的運作情形，並描述歐盟高等教育整合的發展與現況。

## 五、結論與建議

歸納歐盟高等教育整合的政策發展，並對其發展現況作分析評估，最後提出相關建議。



## 第四節 研究架構

本文的研究架構如圖 1-1。欲探討歐盟高等教育整合，必須從歐盟高等教育整合理念緣由談起。因此第一章先針對歐盟高等教育整合的因素，主要從全球化的衝擊、品質與創新的追求與人力資本影響作為探討。

第二章先對歐洲整合背景作一描述，並整理歐洲整合的理論，以歐洲整合過程中，政府間主義與超國家主義交織發展為探討核心，反映歐洲整合過程中兩股

力量的互動與消長。

第三章則分爲三大面向來探討，分析其對歐盟高等教育整合的沿革。第一個面向以《馬斯垂克條約》爲依據，論述歐盟推行高等教育政策的歷史發展；第二面向爲探討欲達到歐盟高等教育整合的目標－發展 EHEA，歐盟發表一系列的宣言與公報，包括《索邦宣言》、《波隆納宣言》、《布拉格公報》(Prague Communiqué) 與《柏林公報》、《柏根公報》等；第三個面向則分析建構中的 EHEA 與相關政策。

第四章爲探討歐盟高等教育相關整合計畫，包括「蘇格拉底計畫」、「伊拉斯謨斯計畫」與「莫內計畫」。

第五章則針對歐盟推動歐洲高等教育整合後，歐盟主要國家於學位結構、學分轉換制度與高等教育品質保證的發展情形，並以政府間主義與超國家主義理論分析之。



第六章爲綜合研究成果，評估歐盟未來高等教育整合計畫的走向與規劃，提出結論與建議以供我國高等教育發展參考。

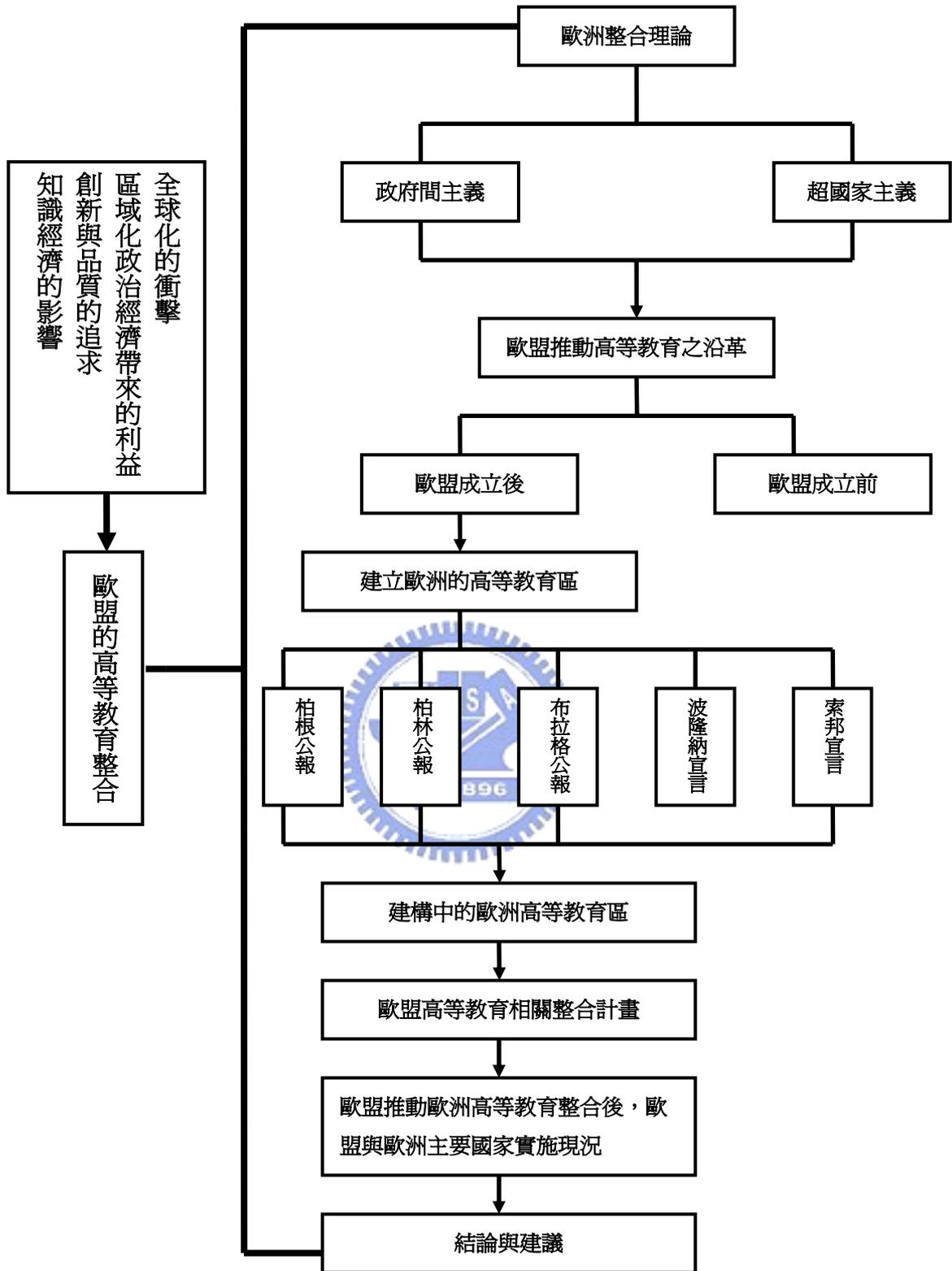


圖 1-1 研究架構圖

## 第五節 名詞釋義與研究限制

### 壹、名詞釋義

#### 一、政府間主義

政府間主義認為捍衛國家主權是各國政府的責任，政府間的合作可以達成解決共同問題與增進彼此間的和諧。政府間主義視國際組織為一個建立在成員國之外的機制，是成員國用以達成政治或經濟目的之工具，可幫助國家解決國際化及經濟危機的問題。所以在政府間主義的概念下，掌握國家權力與擁有自主性是重要的兩個元素。

#### 二、超國家主義

超國家主義即是各成員國傾向透過一個超越國家之上的組織架構來進行各國利益協商，共同決策形成具體目標與執行。而組成這個機制的前提是，各國需要放棄部分主權的方式來建立。



#### 三、歐盟

歐洲聯盟 (European Union, EU) 是一個以條約為基礎的獨特制度架構，界定並管理歐洲十五個成員國之間的經濟與政治合作。其前身為「歐洲煤鋼共同體」(European Coal and Steel Community, ECSC)、「歐洲經濟共同體」(European Economic Community, EEC) 與「歐洲原子能共同體」(European Atomic Energy Community, Euratom) 所合併的「歐洲共同體」(European Community, EC)，並於 1993 年更名為「歐洲聯盟」(簡稱歐盟)。

由於歐洲經濟整合的成功，也從原本的十五個歐洲聯盟成員國(奧地利、比利時、丹麥、芬蘭、法國、德國、希臘、愛爾蘭、義大利、盧森堡、荷蘭、葡萄牙、西班牙、瑞典與英國)於西元 2004 年 5 月 1 日，增至二十五國，新成員國

成員分別是波蘭、捷克、斯洛伐克、匈牙利、愛沙尼亞、拉脫維亞、立陶宛、斯洛文尼亞、馬爾他和塞浦路斯。另外保加利亞及羅馬尼亞也於 2007 年 1 月加入歐盟，如今歐盟還在繼續進行深化與廣化的工作。

## 貳、研究限制

一、對於整合理論的探討，有諸多面向，本文僅用政府間主義與超國家主義二分法為研究主軸，有其缺失，無法達成理論的廣博性與全面性。

二、歐盟官方網站資料使用語言多樣，但由於個人學識、語言能力主觀因素限制，筆者僅能就英文文獻進行轉譯探討，討論層面過於窄化，恐有疏漏未能竟全之處。

三、本研究以歐盟育高等整合之書籍、學位論文、期刊、法案、宣言、公報、計畫等進行分析，雖可見其整合脈絡與現況。然而經濟、社會層面的探討恐有不周全之處，研究結果可能有其極限。

## 第二章 政府間主義、超國家主義與歐洲整合

歐洲整合已是近年國際關係學關注的焦點，但歐洲整合並非一夕之間完成，其整合期間有其重要的背景因素和理論依據。歐洲整合過程中，有兩股力量一直反覆出現，第一種力量即是強調國家主權的國家主義，是宗教戰爭後形成的主流思想；另一種為建立聯邦體制的呼聲。本章節即要探討歐洲整合的背景理論，必以政府間主義與超國家主義為探討核心，反映歐洲整合過程中的交雜現象。

### 第一節 政府間主義與超國家主義

政府間主義認為捍衛國家主權是各國政府的責任，政府間的合作可以達成解決共同問題與增進彼此間的和諧；超國家主義則認為國家應該限制主權，而把主權會集在一超國家組織，進而建立一個整合的聯邦。以下將就政府間主義與超國家主義的定義進行討論。

#### 壹、政府間主義

政府間主義視國際組織為一個建立在成員國之外的機制，是成員國用以達成政治或經濟目的之工具，可幫助國家解決國際化及經濟危機的問題。在政府間主義的概念下，掌握國家權力與擁有自主性是重要的兩個元素。在超國家組織之內仍是需要經過各成員國協商達成協議與共識才能做政策產出，進行進一步整合。政府間主義是以國家為中心，且國家在整合過程中是有自主性的，這種自主性可由三個角度來分析（曾怡仁、張惠玲，2000，頁 59）：

## 一、主權中心性

政府間主義強調國家為維護主權而保有自主性，因此不可能建立限制國家權力行使的國際機制，這使得各國政府在評估國際合作可能性時，對於國家自主性問題很謹慎。因此只有在嚴密的監督下，才會將部份國家職能委託國際機制處理。

## 二、制度的手段性

具有強大自主性的國家很難放棄主權，轉而與他國合作，因此鼓勵自我意識強烈與擁有極大化利益的國家去促使組織制度的建立，來降低他國侵犯組織財產權的風險，並提供有信度的資訊給其他國家以便於進行協議，藉由交換訊息得到利益。

## 三、政府間協議的基本性

在主權影響下，透過機制達成的合作必須要考慮長期的成本，所謂的成本指的是國家失去自主性。對政府間主義而言，國際的制度及組織是消極的，國際間的合作最好是由政府以協議的方式達成，例如簽署條約或法案作為國家的行動依據。

政府間主義者認為，國家之所以要建立以政府間之合作的國際組織，乃是為了解決他們無法獨立解決的問題，或是要提高解決問題的效率。有些政府間國際組織所要處理的問題只是兩個國家之間的問題，因此只有兩個成員國，美國和加拿大共同組成的「聖羅倫斯海陸管理局」即為一例（胡祖慶譯，1995）。一般而言，國家不會輕言成立政府間國際組織，他們總是希望透過國際條約或其他特別協議來解決彼此之間的問題，因為條約所費的資源遠較成立一個國際組織為少。不過，假使國家之間的問題具有持續性，則政府間國際組織可能就有成立的必要。

此外，以政府間主義方式進行的合作，亦係成員國化解彼此衝突和歧見的一個方式。通常政府間的國際組織至少要有一個大會，讓成員國討論和決定組織的政策，且有一個秘書處負責處理組織的行政事務及執行大會的決議。不過，並非所有以政府間主義形式建立的合作組織均享有共同的決策權，不同的政府間國際組織所享有的決策權有很大的差異。例如少數政府間國際組織已經接近超國家組織型態，它所做的決議對全體成員國都有拘束力；但大多數政府間國際組織還是只能提出建議或建議性質的決議，讓各成員國去決定是否接受（胡祖慶譯，1995）。

到了二十世紀，以政府間主義建立合作的國際組織的宗旨愈來愈廣，甚至管理至戰爭與和平的問題，例如美洲國家組織（Organization of American States）、非洲團結組織（Organization of African Unity）、阿拉伯聯盟（Arab League）及東協等「區域性安全組織」，均是要促進成員國之間的合作並和平解決彼此之間的爭端（胡祖慶譯，1995）。雖然這類國際組織基本上要比專門性國組織要有更多的影響力，可是成員國為了擁護國家主權，通常不肯賦予超國家組織型態決策權。但無論如何，由政府間主義建立的合作組織發展至今，已有效率的防止或解決成員國之間暴力衝突的能力。

## 貳、超國家主義

超國家主義即是各成員國傾向透過一個超越國家之上的組織架構來進行各國利益協商，共同決策形成具體目標與執行，這個機制主要是各國已先放棄部分主權的方式來建立，各成員國也藉此機制的互動來換得整合政策的好處。超國家主義以聯邦主義為核心，係指經由正式的憲政措施建構完成的政治共同體，即超國家主義者所認定的統合目標是建立一個超乎於國家以上的「超國家」（supranational state）（張家晃，2004）。

此一超國家必須擁有足夠的政治力，以及集體防衛與經濟需要的能力，另一方面也要以最大的包容度尊重各成員國的差異，如同聯邦國家一樣，在某些領域上維持地方上的自治權（歐信宏、陳尙懋譯，2002）。超國家主義強調的是「由上而下」（top-down）的整合模式，認為政治統合應優先於經濟統合，因為政治統合可以促進經濟統合，但是經濟統合卻不必然促成政治統合，所以建立一個超國家的機構實屬必要。因此超國家主義的觀點在於假設各成員國基於共同的目的與需要，在認同基本政治條件的基礎上，某些特定機構的運作是可以從國內行動層次，轉移提升至區域或國際的合作（張亞中，1998，頁3-17）。總而言之，超國家主義透過聯邦的概念，假設各國基於共同的目的與需要，在共同認知上，某些特定機構的運作可以從國內層次轉移至超國家組織，進而讓渡主權達成統合。

但超國家主義和聯邦主義主要不同的是，超國家主義缺乏明確的憲法制度來明確區分超國家機制和成員國之間權利義務關係（張亞中，1998）。在超國家主義原則下，成員國僅能基於達到共識的程度來決定轉移給超國家機制的權責範圍，一經轉移後則交給超國家組織來運行。

### 參、小結

政府間主義視國際組織為一個建立在成員國之外的機制，強調主權中心性、制度的手段性與政府間協調的基本性；而超國家主義係指國家間僅能以共識建立程度，決定讓渡給超國家機制的權責範圍。

## 第二節 歐洲整合之理論

二次世界大戰後，美蘇冷戰即起，不但形成東西集團對立，第三世界新興獨立國家儼然自成一體。在諸多國際組織中，有倡導以國際合作，推動全球經濟發展；也有意圖以超國家組織取代紛爭迭起的民族國家（朱張碧珠，1995）。因之，

1960、1970 年代，整合（integration）理論在國際研究中，蔚為風氣，即使到了今日，整合理論還是國際政治上重要的議題。本節將整理「整合」的定義並將歐洲整合理論的派別進行討論。

## 壹、整合的定義

在討論歐洲整合的動機與背景前，本文先對「整合」的定義做宏觀性的討論。許多國際關係學者對於「整合」有不同的定義。Ernst B. Haas 主張整合是一種國家互動與合作的過程；L. Linberg 繼承 Ernst B. Haas 的論述，並以歐洲經濟共同體為例，認為整合是各國有意願及能力決議外交等重大政策的過程，甚至因此形成新的決策中樞；Donald J. Puchala 與 Karl W. Deutsch 亦認為整合均是一種過程，目的在於建立一個協調系統，達成系統內的共識，但兩者最大的不同在於，Karl W. Deutsch 認為整合不是時間的問題，而是事實的演變。



Amitai Etzioni 則認為整合不是一種過程，而是一種狀態。在整合的狀態下，單一的決策中心會決定各項資源的分配（胡祖慶譯，1993）；Charles Pentland 也主張國際政治整合常常就是現代國家主權的質變、減少或消失。1970 年代後，整合理論開始側重結構制度的探討。Johan k. De Vree 主張整合為國家主權的減少或消失，從而建立共同決策的制度；James A. Caporaso 與 Alan L. Pelowski 也認為整合即代表一種能夠涵蓋、超越原有機制之結構的興起。

由上可知，儘管國際關係學者對「整合」的定義不同，然學者們的觀點均一致關心兩個問題，即「整合中個人效忠對象的轉移」與「整合是一種多面向的現象」。本文綜合以上論述將整合定義為：兩個或兩個以上不同群體合而為一的過程，並自願放棄民族國家在政策領域獨立決定的能力。

## 貳、整合理論的派別

二次戰後，區域整合成爲國際關係中新興的重要學科，歐洲聯盟更是區域整合中發展程度最高的組織，其理論學派約分爲功能主義（Functionalism）、新功能主義（Neo-functionalism）聯邦主義（Federalism）等，都針對歐洲區域整合提出一套解釋。

### 一、功能主義

功能主義認爲整合應該是一種「由下而上」（down-top）的途徑，基於社會利益的需求，從各方的共同利益出發，透過積極合作建立共同的認知後，再以跨國的經濟力、社會力的自由流動來達成整合（胡祖慶譯，1993）。功能主義的主要倡導者爲 David Mitrany，他的論點是：若各國中央政府將國際間共同的事務，交由功能性的國際組織負責處理，則各區域或世界各國將形成一共同體，在此相互依存共同體中，國際戰爭將消弭無形，最後目標是建立一個滿足世界各國需求的全球行政組合，主要論點爲：

- （一）強調互助互賴的過程會自動擴張。即國家之間在某一領域合作發展將會導致其他領域的合作，也就是一個部門的合作是另一部門合作的結果。這種部門間的合作將會形成一種功能性的依賴，最後甚至將國家權力讓渡給一國際機制。
- （二）對國家忠誠度會改變。功能主義不認爲國家會帶給人民福祉，所以主張國家應讓爲給能滿足社會和經濟需求的國際功能機構。這種將原來對國家的忠誠度轉移到對功能性組織的效忠，將有利於國際整合。亦認爲整合就是國家主權權力轉向超國家組織的管制（引自曾怡仁、張惠玲，2000）。

### 二、新功能主義

新功能主義強調參與整合者之利益動機與菁英份子在整合過程中扮演的可塑性角色。Ernst B.Haas 是新功能主義學派的代表人物，Ernst B.Haas 認爲決定各國參與或反對整合，主要視整合所衍生的利益得失而定。他假設整合之所以能夠

進行，乃在於各國的關菁英人物基於自利而非利他實務動機而來，若菁英認為整合將給他們帶來好處時，各國菁英就有可能結合起來推動整合。

Ernst B.Haas 亦提出「外溢」(spill-over) 的觀念。新功能主義的「外溢」概念意指的係整合的推動超過原先所制定的範圍，而進入到新的範圍；或指的係在某一功能技術範圍的合作，將有助於擴及其他範圍的合作。這樣的論點乃基於以下三種假設（翁明賢，1995，頁 26）：

- (一) 整合後的各功能組織之本質是相互依存的。
- (二) 超國家組織菁英在整合過程中扮演重要的角色。
- (三) 推動整合的行為者具有非意識形態的理性。

新功能主義的外溢理論可用來解釋歐洲整合的經驗，從「共同對外關稅制定」—「共同競爭政策」—「共同農業政策」—「共同市場」等逐漸整合的現象。但由於 1960 至 1970 年代，因各國（尤其是法國）對超國家性質的組織質疑與反對，而在共同體的財源及會議擴權問題上，爭執不下，阻礙歐洲整合的進程，故 Haas 認為功能性的合作，可能導致更進一步的整合，但也可能出現整合進程的不一致。

另外，新功能主義亦認為利益團體是整合過程中的催化劑，當利益團體發現其利益受到其他整合部分阻礙時，會對整合需求施加壓力，各國政府則須對社會中不同需求予以回應。雖然新功能主義強調利益團體會促進整合的發展，但利益團體卻也可能成為整合發展的阻礙，例如「貿易聯盟」組織是整合過程中重要的社會經濟因素，對整合政策扮演重要的角色，當整合政策不利於勞工權利時，「貿易聯盟」通常就會訴諸國家尋求政策的保護。所以整合過程中，不必然會持續造成「外溢」的效應，亦即擴大其他合作範圍或加深原有的合作內容，有時也有可能造成「溢回」的效果，亦即整合組織的功能範圍與權能會收縮到「外溢」前的狀況（翁明賢，1995）。

### 三、聯邦主義 (Federalism)

「聯邦主義」係組織國家的一種方式，在一組織國家內，中央與地方政府的權力均來自憲法，任何一方都無法取消另一方的管轄權，中央政府和地方政府可在一定的範圍內分權。聯邦主義運用於國際組織形成的理論基礎研究時，是以聯邦理論主張的和平談判方式與國家自願行爲，簽訂多邊條約後，再經各國國內立法機關的確認後，國際組織使得成立（粘信士，1996，頁 37）。因此聯邦主義者特別強調成文憲法、代議制度、聯邦、國家、地方分權等問題，並主張建立一個超國家的政府機構。

聯邦主義的主要觀點，係假設各國基於共同的目標與需要，在認同基本政治條件的基礎上，某些特定機構的運作可以從國內行動層次，轉移到區域性國際合作的層次上（曾怡仁、張惠玲，2000）。因此，聯邦主義不僅可以運用於解釋政府的組成方式，也可以運用於區域整合與國際組織的研究上。

聯邦主義運用於國際組織、聯邦與國家之差別，即在於：

- （一）當聯邦主義運用於「國際組織」，係各國在主權不可讓渡下，透過合作方式建立一個權威組織。
- （二）當聯邦主義運用於「聯邦」的形成，則係透過談判與協商的過程，並讓渡主權共同成立一個「超國家聯邦政府」。
- （三）當聯邦主義運用於「國家」，則係藉由武力或非武力的手段，達到領土擴張，並將權威領域的擴及全部的領土。

以歐洲整合而言，聯邦主義認為歐洲整合須建立於兩大基礎上：第一、簽訂歐洲憲法條約，明示超國家組織與成員國的權力關係與決策流程；第二、超國家組織之建制必須能獨立行使權力，並以追求共同政策爲目標（洪德欽，1998）。

## 參、小結

國際關係學者對於「整合」有不同的見解與看法，本文將「整合」的概念整合定義為兩個或兩個以上不同群體合而為一的過程，並自願放棄民族國家在政策領域獨立決定的能力。歐洲的整合理論，有功能主義、新功能主義與聯邦主義等，每個理論均對整合的論點、現象均有不同看法，本文將每個整合理論整理如表 2-1。

表 2-1 歐洲整合理論派別之比較

理論學派	功能主義	新功能主義	聯邦主義
主要論點	主權合營；依功能創設機構；人民因需要滿足轉移忠誠度；利益共識	主權合營；權威合法性轉移至區域機構；因菁英主導轉移對國家的忠誠度；程序共識；外溢效果	主權合營；國家是戰端按理性而發展，聯邦將取而代之；建立中央政府以調和利益分疏；輔助原則
對共同體政治整合的看法	必然的現象	必然的現象	先拒後迎
理論運作對象	國際組織	共同體執委會與其他壓力團體	歐洲議會
整合動力	人民的忠誠度轉移	執委會與政府間互動	制憲
政治與經濟關係	經濟主導政治	經濟整合必然達到政治整合	以政治解決經濟問題

研究者自行整理

## 第三節 歐洲整合之模式

歐洲整合的理念在過去兩百多年雖有思想家、政治家，在歐洲各國之宮廷或民間呼籲，但真正引起廣大民眾共鳴的還是二十世紀兩次世界大戰所造成的舉目瘡痍、政經制度波壞與人民生活困頓的戰禍刺激。本節將討論二次世界大戰後，歐洲國家整合的背景與整合模式。

## 壹、歐洲整合的背景

二十世紀的兩次世界大戰，主要戰場都要歐洲大陸，1945年5月8日，當戰敗的納粹國無條件投降後，民主勢力雖在歐洲獲得最後的勝利，但由於戰爭武器的破壞與殺傷力，許多歐洲國家的基礎建設已遭受嚴重的破壞，呈現經濟崩潰與政治不穩定的狀態。歐洲國家的地位從二十世紀初對世界政治的影響力與領導者的角色，於戰後淪為必須接收美國「馬歇爾計畫」(Marshall Plan)的援助對象。美國以「馬歇爾計畫」將財力與人力投入援助歐洲的戰後重建工作。因欲參加此計畫的國家需要共同成立一個向美國申請提撥基金的機構，接受「馬歇爾計畫」的經援，於是1948年在巴黎成立「歐洲經濟合作組織」<sup>1</sup>(Organization for European Economic Cooperation)，這是戰後第一個成立的國際性組織，旨在與美國所設立之「經濟合作署」(Economic Cooperation Administration)共同掌理馬歇爾計畫，以促進歐洲戰後經濟之復甦。因為「馬歇爾計畫」而促此歐洲部分國家於經濟上整合，係馬歇爾當初意想不到的結果。



在歐洲積極從事戰後重建的期間，有鑑於德國與法國自長久以來是不折不扣的「世仇」，在歐洲史上德、法衝突與戰爭不斷，為了穩固歐洲的政治與軍事發展，解決德、法衝突的問題成為重建歐洲的重點之一。如英國首相邱吉爾(Winston Churchill, 1874-1965)所言：「建立德國與法國的友好關係是重建歐洲家園的第一步，缺乏德國與法國的歐洲是不可能重生的。」於是邱吉爾首先於1946年9月19日提出「歐洲合眾國」(United States of Europe)的構想以便在美國、蘇聯與英國三個權力中心外，建立第四個權力中心(郭秋慶，1999)。

此時，一些反希特勒的團體(Widerstandsgruppen)在Hertentien舉行大型的歐洲會議，呼籲歐洲各國交出政治、軍事與經濟主權，成立「歐洲聯邦國」，宣稱「一個用聯邦方式建立的歐洲共同體，是建構世界聯盟所必須與實際的步

---

<sup>1</sup> 歐洲經濟合作組織於1948年成立，由十六個國家共同組成，主要目的在於管理「馬歇爾計畫」所提共對歐洲國家戰後重建的補助。

驟……它同時會證明外來歐洲的命運就在這一聯邦主義下獲得解決。歐洲需要致力於與各民族建構世界聯盟」(郭秋慶, 1999, 頁 4)。其後, 由於以美國為主的西方國家與蘇聯的合作, 彼此無法信賴而各行其道, 從而倡導歐洲需更緊密的經濟與政治團結, 才能再度壯大歐洲勢力, 這樣的整合呼聲於 1948 年再度被點燃。英國為了實踐歐洲整合的理念, 首先在 1949 年 1 月 25 日邀請法國、荷蘭、比利時、盧森堡、義大利、丹麥、挪威與瑞典等九國代表, 前來倫敦起草歐洲理事會 (The Council of Europe), 相互討論經濟、社會、文化、科學、法律等課題, 制定共同行動與協議 (Lee, 1984)。此歐洲理事會將成立兩個機構: 部長委員會 (Committee of Ministers) 與議員會議 (Parliamentary Assembly), 待 8 月 3 日, 歐洲理事會規章獲得簽約國的批准, 該會便順利成立, 由邱吉爾擔任主席 (Funck, 2003)。



在歐洲重建的最初幾年中, 國際政治發生很大的變化, 美國與蘇聯原由二次世界大戰中的盟友, 因政治意識形態的對立, 轉變為敵國。蘇聯於二次戰後迅速擴張勢力範圍, 德國的柏林與東歐國家都被蘇聯所控制。美國為防止蘇聯勢力繼續向西擴張, 與西歐國家共同結盟來對抗蘇聯, 於是在歐洲中即形成一道分隔美、蘇兩大集團的「鐵幕 (Iron Curtain)」<sup>2</sup>, 國際關係進入美國與蘇聯對立的冷戰局勢。歐洲為了加強軍事上的防備, 於 1949 年建立「北大西洋公約組織」(North Atlantic Treaty Organization)<sup>3</sup>。來防止蘇聯勢力的擴張 (Gillbert, 1999)。為了維護軍事上的安全, 成立「北大西洋公約組織」, 歐洲整合在防衛上就變得理所當然了。

當時法國戴高樂 (Charles de Gaule, 1890-1970) 政府亦積極推銷「第三勢力」(Third Force) 的構想, 意圖統整西歐勢力 (洪德欽, 1998)。戴高樂政府並提出三項主軸政: 策一、法國應降低與美國的關係, 脫離美國的影響, 發展自己

---

<sup>2</sup> 「鐵幕」一詞係英國首相邱吉爾用來形容二次世界大戰後, 美、蘇集團在歐洲互相對峙的特殊形式。

<sup>3</sup> 北大西洋公約組織於 1949 年成立, 總部設於比利時布魯塞爾, 目的在防止蘇聯勢力向西擴張。

的核子武器；二、法國應改善與德國的關係，在歐洲的架構下加強兩國的合作。  
三、法國的利益在歐洲，所以法國應該支持歐洲整合（Lee, 1984）。

德國方面，二次戰後 1948 年起由基民黨(Christlich-Demokratische Union，簡稱 CDU) 與基社黨(Christlich-Soziale Union，簡稱 CSU) 組成聯合政府執政，除了在經濟上積極推動經濟重建計畫復甦國內經濟，外交上更採取親西政策，同時支持歐洲整合（洪德欽，1998）。德國認為支持歐洲整合除了順利解決德、法長久以來因魯爾區與薩爾區引發的煤鋼問題外，亦有利於國內經濟重建，幫助國家主權提升，洗刷德國自二次世界大戰後戰敗國的恥辱（丁元亨，2002）。

歐洲整合還有一個重要的動機就是創造一個「安全的歐洲」。法國政治家莫內(Jean Monnet) 則認為欲解決歐洲各國問題，在於各國政府的合作，透過合作的機制將各國的影響力轉為一個聯邦式歐洲的影響力（Holland, 1993）。莫內「聯邦式的歐洲」與邱吉爾「歐洲合眾國」之藍圖均建立在法、德聯盟(France-Germany Alliance) 的根基上（Holland, 1993），認為歐洲欲長久和平，法、德和解是整合的第一步。嗣後，法國外交長舒曼根據莫內的歐洲整合理念於 1950 年 5 月 9 日發表公開演說，並提出一項藉由整合歐洲各國的煤鋼，成立一個新組織並由其最高官署(High Authority) 統一管理、運籌帷幄各國煤鋼產品，以改善總體經濟，此即「舒曼計畫」(陳麗娟，1996)。法國、西德、義大利、荷蘭、比利時與盧森堡根據「舒曼計畫」成立「歐洲煤鋼共同體」，此即歐洲整合第一步。

莫內為了繼續推動歐洲整合，在 1955 年創設「歐洲合眾國行動委員會」，推動促成「歐洲原子能共同體」與「歐洲經濟共同體」的建立。此外，為了擴大市場規模與經濟競爭力，與美國、日本匹敵，在競爭激烈的國際環境下，歐洲國家構想經由歐洲各國的經濟合作，以提高與美國、日本的競爭力。六個成員國於

1957年3月25日在羅馬簽署《歐洲經濟共同體條約》和《歐洲原子能共同體條約》(又統稱為《羅馬條約》)。1965年4月8日更進一步簽署《布魯塞爾條約》，將「歐洲煤鋼共同體」、「歐洲原子能共同體」與「歐洲經濟共同體」合併為一，並於1967年7月1日生效，於是「歐洲共同體」正式成立。由此觀之，經濟因素可說是歐洲整合過程中另外一股重要的力量。

## 貳、歐洲的整合模式

國際間有許多討論或分析歐洲整合理論或學說，例如功能主義、新功能主義、聯邦主義等，這些理論各有各的整合主張，然而由歐洲整合的面向與錯綜複雜的過程，各理論學說都解釋了部分的整合現象。綜合這些理論學說的觀點，並按照歐洲整合的進程，概可將歐洲整合的途徑，歸納如下：

### 一、共同體途徑

「共同體途徑」的主要觀點認為，主權國家的權力是歐洲整合的障礙，因此主張消除主權國家的權力。所以國際間應該建立一個權力超越主權國家的「超國家組織」，透過這個「超國家組織」可以逐漸地整合成員國。支持「共同體」的理論主要有兩個代表，一是「新功能主義」，一是「聯邦主義」(粘信士，1996，頁37)。雖兩者皆認為建立一個「超國家組織」有助於國家整合，但兩者於整合過的程卻有不同的主張。

「新功能主義」強調「結構因功能而生」與「外溢」效果，認為在歐洲整合的過程中，首先應該在成員國間最願意合作的領域，建立起合作的基礎，等到這些領域的合作帶給成員國利益時，成員國將會自動的促進其他領域的合作。所以「新功能主義」建議歐洲整合需在有限的經濟範圍實施整合，等到經濟整合達到一定成效時，將會為政治領域的整合創造有利的條件。

「聯邦主義」主張「功能因結構而生」，恰好與「新功能主義」的主張相反。「聯邦主義」認為美國、德國等聯邦國家的政治結構是一個理想的模式，主張在歐洲整合過程中，有必要制定「歐洲憲法」來約束政府與人民的權利與權力，未來歐洲國家間所要建立的政治聯盟應該效法聯邦模式。

## 二、政府間合作途徑

歐洲整合發展迄今，歐盟的成員國已經大部分經濟領與的決策權轉讓給「歐洲共同體」，但是對於外交、安全、內政和司法等領域，仍是屬於各國政府的國家主權部份，所以在這些領域的合作仍停留在成員國政府間的合作。「政府間合作途徑」的整合方式中，「一致決」的使用，亦即全體成員國同意之決議，可說是一大特色，因此把「一致決」當作壓抑歐洲共同體權限的抑制器。

「政府間合作途徑」的整合方式除了強調各國主權獨立性外，還著重「輔助原則」，即是當成員國行動不足時無法達成合作目標時，共同體才需補充或加強主要行動或責任，否則一些可以由成員國自行處理的事務，歐洲共同體應該優先考慮讓成員國的政府自行處理。

然而，歐洲的整合過程中，由於各國的經濟發展與國家利益各不相同，因此在歐洲整合過程中各國並非皆能配合歐盟推行的整合政策。為了維持歐洲整合的動力，歐盟乃同意各成員國可選擇「不參加」成員國推展的整合政策。這種可使成員國決定是否參與整合政策的情形，使得歐洲整合速度不一（郭秋慶，1999）

1999年5月生效的《阿姆斯特丹條約》（The Treaty of Amsterdam）中，提出七個原則體現歐盟賦予成員國整合的彈性（張亞中，1998，頁85）：

- （一）強調同一性原則，除特殊情況下同意各國的「例外權」，要求所有成員國均堅持參加整合的進程，明確追求共同目標。

- (二) 承認各會國的差異性，認可成員國各領域的整合可以不完全一致。
- (三) 採取自願性的原則，尊重各成員國追求整合的腳步。並限制一票否決，引入「建設性棄權」(constructive abstention) 機制，成員國可放棄在共同外交、安全政策的行動，但不能阻止其他成員國採取共同行動，即成員國可以不接受歐盟推動整合的政策。
- (四) 採取彈性原則，允許整合速度快的國家在某些領域內先行整合政策。
- (五) 突顯輔助性原則，明確授予歐盟權能，說明只有在成員國不能實現行動目標時，歐盟才能採取行動。
- (六) 貫徹高效率原則，簡化立法程序；擴大理事會條件多數決的範圍；設立歐盟理事會秘書長職位，以對外代表歐盟，對內負責外交政策與安全政策的協調工作，以提高歐盟行政效率。
- (七) 加強民主性原則，適當增加歐洲議會的「共同決定程序」與「同意程序」內的權限。



這七點原則使歐盟在推行「共同外交與安全政策」合作上，也可採取不同速度的整合。

### 參、小結

歐洲的整合運動主要是自第二次世界大戰後受到內部混亂與外部美、蘇的政治對立影響，本文將歐洲的整合動機與背景大致可歸納為四點：第一、戰後歐洲經濟一落千丈，夾在美、蘇兩大強國間的歐洲，欲以建立「第三勢力」的構想來提升安全感；第二、建立德、法友好關係，以穩定歐洲整合基礎；第三、為維護歐洲永久的和平；第四、建立一個經濟繁榮的富裕區，擴大市場規模與提升經濟競爭力。

由歐洲整合過程觀之，並無依循特定理論架構，共同體的整合途徑顯然是理論交互運用的複雜結果，是以政府間主義與超國家主義兩種面貌相互影響，這也顯示歐洲整合過程中充滿了彈性與能動性，關於政府間主義、超國家主義與歐洲整合的互動細節將於下一節繼續討論。

#### 第四節 政府間主義、超國家主義與歐洲整合

歐盟整合成功的要素之一，係各主權國家以對等、和平的方式建構「政府間主義」與「超國家主義」的整合機制。歐盟各成員國爲了推動歐洲整合，自願釋放部分主權給超國家機制，透過超國家機制使成員國們更能面對全球化對單一國家的挑戰；而政府間協調的制度，使得歐盟整合更加彈性，在維護各成員國的主權下，使整合之路可以繼續向前邁進。歐洲整合過程中，反映出政府間主義與超國家主義這兩股力量的互動與消長，以下即從「國家主權」爲基本出發點，探討歐洲整合過程中，政府間主義與超國家主義的交織情形。

##### 壹、不同時期的歐洲整合

##### 一、1945—1950 年：英、德、法三國對主權有不同的看法

二次戰後歐洲在美國的援助下開始重建，到底歐洲要以什麼形式重建，當時並沒有定論。英、德、法三個國家各自有其本身考量，他們對主權的認知影響到歐洲整合的態度。

##### （一）英國的認知

傳統的英國政治理念認爲議會才是國家主權的象徵，英國在心態上很難接受有一個超國家組織權力凌駕於議會權力。由於英國仍想於戰後在國際間扮演一個永不衰落的世界強權，所以不願意爲了整合而交出主權。因此在 1950 年代間英國都沒有加入「歐洲煤鋼共同體」、「歐洲原子能共同體」及「歐洲經濟共同體」

(張亞中，1998)。

## (二) 德國的認知

作為二次世界大戰的戰敗國，德國已經失去行使國家的主權，為了積極恢復主權，德國認為就是盡可能的加入國際組織，以有助於取得和其他國家平等的地位。歐洲整合並不會限制德國原本就已失去的主權，反倒是有利於德國在參與整合過程中，獲得整合的權力。

## (三) 法國的認知

法國受戰爭的影響，於戰後國家勢力衰微，但卻想藉由歐洲整合的力量重新恢復其在國家間強國的角色。除去發展核子武器外，積極領導歐洲整合成為法國的一個重要目標。法國的做法是，以限制部分國家的主權，換取其他歐陸國家的支持，一方面防止德國東山再起；一方面可強化其領導地位。在這樣的觀念下，法國積極推動「歐洲煤鋼共同體」、「歐洲原子能共同體」與「歐洲經濟共同體」。但是，當成員國決議要成立防衛共同體時，法國卻猶豫了，因為法國還是不肯把國家主權交付給防衛共同體（郭秋慶，1999）。

整體而言，1950 年代前到底要以什麼方式重建歐洲並沒有定論，當時歐洲所成立的國際組織都是以政府間合作運作的原則，只不過這些政府間的合作並非在整合概念下進行的合作，純粹只是一般傳統國際關係的合作而已。

## 二、1951—1959 年：建立功能性組織

### (一) 法國的主導

1950 年是莫內主導法國政壇，莫內認為若要達成歐洲整合，就得排斥單純的合作，採取一個法律、正式協議的程序（Holland, 1993:24）。法國外交長舒曼總合莫內的主張，於 1950 年 5 月日發表《舒曼宣言》，主張將各國煤鋼資源所有權轉交給一個超國家的組織機構，使各國利益可以共存。於是 1951 年 4 月 18 日，法國、德國、義大利、荷蘭、比利時、盧森保簽訂《巴黎條約》(Treaty of Paris)，

主張建立「歐洲煤鋼共同體」，並於 1952 年 7 月 25 日生效。

「歐洲煤鋼共同體」的主導原則是含有聯邦性質的超國家主義色彩。在某經濟領域上，以共同協議方式，替代國家的主權行使。所以「歐洲煤鋼共同體」可說是順著新功能理論的邏輯，先將歐洲各國煤鋼等生產權移交給一個超國家組織，繼而嘗試將此種模式推展到其他領域，相繼簽訂《羅馬條約》成立「歐洲原子能共同體」與「歐洲經濟共同體」(Holland, 1993)。

## (二) 英國的回應

由於英國始終不願於國家主權上讓步，於是皆無參與「歐洲煤鋼共同體」、「歐洲原子能共同體」與「歐洲經濟共同體」。但 1957 年歐洲六國簽訂了《羅馬條約》後，歐洲整合已有初步的雛型，英國爲了免於讓自己被排除這個強而有力的經濟集團，於是提出一個毫不牽涉國家主權，卻涵蓋整個西歐的「歐洲自由貿易區」(European Free Trade Area, EFTA)，讓「歐洲經濟共同體」成員以單一身分加入。

「歐洲煤鋼共同體」與「歐洲自由貿易區」可看作「超國家主義」與「政府間主義」之爭的兩個代表。即使最後「歐洲自由貿易區」的成員國都相繼加入「歐洲經濟共同體」，但以英國代表的政府間主義卻無消失，而是繼續轉至「歐洲經濟共同體」內發展。

## 三、1960—1968 年代：超國家主義盛行的歐洲

### (一) 英國的轉變

「歐洲煤鋼共同體」與「歐洲自由貿易區」的競爭，象徵的「區塊經濟」與「自由經濟」的競爭，雙方強弱立見(張亞中, 1998)。英國慢慢體認到欲恢復世界強權的光輝以不太可能，於是英國開始願意和歐洲共享國家主權權力，於 1961 年 8 月 10 日加入「歐洲經濟共同體」。

## （二）法國的主導

1960 年代是戴高樂掌權的時代，他認為歐洲應該是「祖國的歐洲」而不是將「歐洲作祖國」，歐洲應該是主權國家的歐洲，不認同「歐洲經濟共同體」需擴大。戴高樂反對有超國家組織的權威，堅持共同體的運作應該以政府間合作為主；戴高樂也認為在外交上，法國應該是歐洲外交政策的領導者，所以歐洲應該獨立於美國之外（郭秋慶，1999）。總體而言，戴高樂在三分面的堅持使得歐洲統合的速度減緩：

1. 反對「歐洲經濟共同體」擴大。
2. 堅持一致決原則。
3. 拒絕擴大共同體機構的權利。

戴高樂認為國家才是真正的主體，歐洲必須建立在個別國家的基礎上。雖然歐洲國家需要一些專門組織以協助共同政策的推動，但這些權力仍舊源自於國家。1965 年歐體執委會及以荷蘭為首的一些國家，希望能使共同體擁有自主財源以及增加歐洲議會對預算的審核權，戴高樂對此兩項建議均表示反對，他認為共同體權力擴張將損及法國的利益，並連帶的對當時所採行的多數決感到不悅。在戴高樂的影響下，一致決實際上取代了多數決（張亞中，1998）。這項妥協改變了共同體的決策過程，也影響了歐體未來整整二十年的發展，其間不在具有超國家的色彩。

在 1960 年代由於法國總統戴高樂的態度，共同體無法擴大，也無法增加其職能，深化整合的程度。在這十年中唯一制度上的變革是 1965 年的《合併條約》(Merger Treaty)，使三個分別的「歐洲煤鋼共同體」、「歐洲原子能共同體」和「歐洲經濟共同體」合併為「歐洲共同體」，並將「歐洲煤鋼共同體」的「高級公署」和「歐洲原子能共同體」與「歐洲經濟共同體」的執委會合併（張亞中，1998，頁 59）。

在經濟方面最大的成就是關稅同盟早於預期的完成 1968 年 7 月 1 日完成。此外，經過廣泛的諮商固定價格 (fixed prices) 和產品收購保證 (product guarantees) 的機制變成了農業政策的基礎，共同農業政策 (Common Agricultural Policy, CAP) 亦於 1962 年 1 月開始運作 (張亞中，1998)。

#### 四、1969—1979 年：法德合作的歐洲

##### (一) 法德合作主導

1969 年戴高樂下臺，繼任者龐畢度 (Georges Pompidou)，雖然也是個法國民族主義者，但他也認為成功的「歐洲共同體」有助於法國的經濟發展。同年布朗德 (Willy Brandt) 當選西德總理。1970 年希斯 (Edward Heath) 就任英國首相。這三位歐洲的領袖成功地將「歐洲共同體」帶入了一個新的領域 (郭秋慶，1999)。



1969 年 12 月的海牙首長會議正式賦予了歐洲共同體新的生命。海牙會議的目標是在訂定日後歐洲共同體前進的方向。會議確定了「完成、深化、擴大」的基本方針。該基本方針中，所謂「完成」主要是指同意給予歐體自主財源；「深化」是指由共同市場蛻變為「歐洲貨幣聯盟」 (European Monetary Union, EMU)，並給予歐洲議會更大的權力；「擴大」是指迅速展開入會申請的談判，使歐體向外擴大 (郭秋慶，1999)。

##### (二) 新功能主義的成就

1970 年代歐體發展的重大成就，第一項就是「歐洲共同體高峰會議機構」的成型。由於「歐洲共同體高峰會議機構」並不是依據《羅馬條約》而成立，因此並不受條約拘束，也不受到其他機構如執委會、歐洲議會或歐洲法院的牽制，體制上不屬於「歐洲共同體」。直到 1987 年生效的 SEA 才正式賦與「歐洲共同體高峰會議」法律上的地位，但仍沒有對它的權力作規範或定義，「歐洲共同體高峰會議機構」在運作上仍是個以「政府間主義」為精神的整合機構 (張亞中，

1998)。

1970 年代的在新功能主義範疇的第二項成就，是在 1978 年的會議上決定建立「歐洲貨幣體系」(European Monetary System, EMS)，並於 1979 年 3 月 10 日生效，其目的在於使「歐洲共同體」成員國在金融政策上團結一致、共同對抗金融危機，促進貿易成長。這件事對歐洲整合影響深遠，使得的深化再進一層，也使得「歐洲共同體」超國家的色彩逐漸加強(郭秋慶，1999)。

1970 年代的第三項成就，是 1974 年的巴黎高峰會議中，法國一改長達十五年拒絕歐洲議會由直選產生的立場，但仍主張直選後的權限不得超過歐洲議會原有的功能。這就統合的發展而言，直接選舉代表歐洲議會直接有了民意基礎(郭秋慶，1999)。



1970 年代的上述幾件大事：成員擴大、新機構成立、整合功能部門擴張等，均證明了新功能主義的外溢效果出現，但也印證了如果沒有象徵主權合作的「政府間合作(例如高峰會議)，歐洲整合的外溢效果不會自動發生。

## 五、1980—1985 年：政府間主義盛行的歐洲

1979 年至 1984 年歐洲整合速度出現減緩，原因乃是當時英國執政的柴契爾夫人(Margaret Thatcher)爲了共同農業政策問題，與法國及「歐洲共同體」有嚴重的歧見。英國經常抱怨「歐洲共同體」的預算極爲不公平，因爲就國內生產毛額(GDP)而言，英國在成員國中名列倒數第三，但它卻是第二大預算的提供國。因此，柴契爾主張減少共同體農業政策預算，以降低英國的負擔(張亞中，1998)。所以在此期間英國強力介入歐盟運作，只要認爲擴展超國家權威的超國家主義想法都被否決。在英國的堅持下，歐洲整合出現兩種步伐：一種是以法德爲代表的加深整合派；一種是以英國爲主的政府間合作派。

《丁德曼報告》(Tindemans Report) 是此段期間最重要的報告書，影響歐洲整合深遠。1979 年《丁德曼報告》提出建立共同外交與安全政策；盡速完成「歐洲貨幣聯盟」；發展區域與社會政策；採行共同工業政策；成立歐洲基經會；加強歐盟機構權力的構想（張亞中，1998）。在報告書特別提及「雙速歐洲」(two-speed Europe) 的看法，建議成員國可依自身國家的條件，不必以相同的速度進行整合。

1970 年代，還有另一項重大議題，即「歐洲共同體」不斷的擴大。英國、丹麥、愛爾蘭、希臘、西班牙、葡萄牙等國家，先後加入「歐洲共同體」，「歐洲共同體」成員國擴大為十二個國家。「歐洲共同體」十二個成員在共同合作的基礎上，逐次建立了「關稅同盟」、「統一外貿政策」、「農業政策」、「歐洲貨幣體系」，並建立統一預算和政治合作制度，使歐洲的整合合作具體朝向深化、與廣化發展（王泰銓，1994）。



## 六、1986—1993 年：政府間主義與超國家主義交織影響的歐洲

### （一）《單一歐洲法案》的影響

1986 年 12 月歐洲共同體通過《單一歐洲法案》，是對三個共同體（煤鋼、原子能、經濟）做重大修正，並於 1987 年 7 月 1 日生效。《單一歐洲法案》第一條首次明文規定，「歐洲共同體和歐洲政治合作的目標是為歐洲聯盟的切確進展做出貢獻」（張亞中，1998），「歐洲聯盟」因此首次成為「歐洲共同體」所要追求目標的條約依據。

### （二）《馬斯垂克條約》的性質

為了盡速完成 SEA 中單一市場目標，「歐洲共同體」於 1991 年 12 月 9 日在荷蘭馬斯垂克（Maastricht）召開高峰會議，就「歐洲貨幣聯盟」和「歐洲政治聯盟」達成協議，通過《馬斯垂克條約》，「歐洲共同體」十二國部長會議和歐洲會議並於 1992 年 2 月 4 日批准此條約，協議 1993 年 11 月 1 日正式生效。《馬斯

垂克條約》是繼《單一歐洲法案》後第二次對煤鋼、經濟、原子能共同體條約做重大修正。條約內容包括：補充三個共同體的條款、「共同外交暨安全政策」條款與「在司法與內政領域的合作」，以及建立「歐洲貨幣聯盟」與「政治聯盟」為目標（張亞中，1998）。

《馬斯垂克條約》生效後，「歐洲聯盟」（European Union, 簡稱為歐盟）正式成立，標誌著「歐洲共同體」已經從經濟實體走向經濟政治實體過渡。歐盟將結合「歐洲共同體」和其他的協定，在外交政策、安全防禦、司法、內政事務及經濟上加強彼此的合作關係；理事會決議將「歐洲貨幣聯盟」（即歐洲中央銀行的前身），設立在德國的法蘭克福，為在 20 世紀末完成單一歐洲貨幣作好準備。

《馬斯垂克條約》在架構上將三個共同體、「共同外交政策暨安全政策」與「在司法與內政領域合作」共同組合在歐盟之下，成為歐洲的三大支柱。第一根支柱已有超國家主義色彩；第二、第三根支柱分屬於外交安全與司法內政，均屬於國家主權的核心，主要以政府間主義方式運作，成員國於政治、法律上仍享有廣泛的決定權限。

## 七、1993 年後：政府間主義與超國家主義持續互動與發展

1993 年《馬斯垂克條約》生效後，「歐洲共同體」成為歐盟，歐洲整合將繼續朝廣化與深化方向發展。前者隱含著政府間主義的思想；後者則將使超國家主義色彩濃厚。在 1993 年至 1996 年間，「歐洲貨幣聯盟」的成立與歐盟繼續擴大，一直是兩個主要議題。1995 年，奧地利、瑞典、芬蘭三個國家加入歐盟，歐盟成員國增加為十五國。另外，歐盟成員國的元首們同意在 1999 年 1 月 1 日為完成歐洲全體成員國統一使用單一貨幣—歐元 (ECU) 的最後期限 (郭秋慶, 1999)。

1997年6月18日阿姆斯特丹高峰會議完成對《馬斯垂克條約》的修正，推出新的歐盟條約，完成了《阿姆斯特丹條約》。《阿姆斯特丹條約》是各國妥協的產物其主要目標有四（郭秋慶，1999）：

- （一）著重職業雇用和成員國的人民權益；
- （二）排除四大(商品、勞務、資金、人員)流動的障礙，並加強安全、外交關係；
- （三）強化歐洲在國際上的地位；
- （四）發揮歐盟的組織機的更大效能，放眼在廣化的課題上，再擴增成員國。

## 貳、小結

歐洲整合的歷史發展，反映出政府間主義與超國家主義的互動與消長，期間每個國家或當時的領導人，基於自己國家文化、歷史、國家利益不同，而有不同主張，為歐洲整合過程形成一幅交織複雜的畫面。



### 第三章 歐盟推動高等教育整合之沿革

自從歐盟於 1972 年舉行巴黎高峰會確定了歐盟的政治、社會與文化生活秩序後，成員國於各方面的合作更為密切。「教育整合」一直是歐盟建立文化生活秩序中重要一環，尤其是 1992 年《馬斯垂克條約》制定之後，在「異中求同」(unity in diversity)的原則下，成員國對於歐盟政策的整合方案，欲以一種結合政治、經濟、教育與區域的整合來取得更多的彈性空間，對於教育層面的整合訴求漸漸採取積極主動的態度，建設一個開放的 EHEA 即成為目前歐洲各國高等教育致力的方向。

本章主要分為三個部分，首先將論述歐盟在 1998 年前推動高等教育政策之歷史發展沿革；其次再分別闡述在世紀之交，歐盟國家的教育部長們提出歐洲高等教育整合構想，並通過一系列的《宣言》和《公報》為建構歐洲高等教育區的目標做出了具體規劃，其過程本文將從 1998 年以來歐洲的三次重要的高等教育會議為論述核心，說明這三次高等教育會議分別對歐洲高等教育整合的推動與影響；最後再論述建構中的歐洲高等教育區對日後歐盟的影響與發展。

#### 第一節 歐盟高等教育政策之歷史發展

繼 SEA 之後，《馬斯垂克條約》是歐洲共同體於 1991 年 12 月 9 日至 10 日在荷蘭馬斯垂克召開高峰會議所簽署的條約，目的在於對煤鋼、經濟、原子能共同體條約做重大修正，達成歐洲經濟貨幣聯盟和歐洲政治聯盟的協議，此一協議並於 1993 年 11 月 1 日生效，歐盟正式成立，標誌著歐共體從經濟實體向著經濟政治實體的過渡。《馬斯垂克條約》內容包括：補充三個共同體的條款、「共同外交暨安全政策」條款與「在司法與內政領域的合作」條款等三大部分（張亞中，

1998)。由於教育政策乃屬內政事務範圍，故本文在此以歐盟成立前後為劃分，作為歐盟各成員國逐漸讓渡部分於教育上的同意權給歐盟，並同意加強有關教育政策之合作的依據。

## 壹、歐盟成立前的高等教育政策

在二次大戰結束後，因戰爭所積欠的龐大外債加上內部各項經濟生產設備受到戰爭的破壞，歐洲國家勢力已大不如前，為了尋找的新出路來防止另一次戰爭的爆發，法國、比利時、盧森堡、荷蘭、英國等國於 1948 年 3 月 17 日簽署《布魯塞爾條約》，同意互相給予軍事支持以及在經濟社會和文化等方面進行合作，積極從事戰後重建（Gilbert, 1984）。

為了擴大成員國於經濟上合作的規模，1958 年法國、比利時、西德、義大利、盧森堡和荷蘭六國的外交部長在羅馬簽署了《羅馬條約》（Treaty of Rome），致力於創造一個共同分享煤鋼生產、貿易與原子能的主權，在此期間，仍未正式論及教育，僅在該條約的第 118 條、第 128 條提及執委會需提供農民與勞工於職業上的訓練，且須有權促進歐盟成員國間高級職業訓練的合作（Charlier & Croche, 2006），而在第 57 條則提及有關學術文憑的認可、證照的相互承認，特別是醫學與藥學的專業認證（Hackl, 2003）。所以此時教育領域並非歐洲合作關注的焦點，教育政策仍屬於各成員國的主權事務。

1970 年代石油危機的衝擊遍及全球，通貨膨脹與失業率居高不下，使得歐盟部份成員國家的經濟陷入緩慢成長的階段，歐盟成員國體認到環境的限制將影響經濟的發展，若只把重心放在自然資源的開發是不夠的，於是開始重視人力資源的培育以及知識的創新。雖然教育事務在「歐洲共同體」中仍不是政策的一部分，但各成員國已經開始體認以共同的教育制度來加強各國政府部門之間和諧的重要性。在 1973 年歐洲共同體委員根據「歐洲共同體」條約第 118、128 條約發

表了《朝向共同教育政策》(Toward a Common Education Policy) 報告書，宣稱職業訓練不能和教育制度分離，職業訓練必須考量歐洲經濟整合的需求，包括遷徙自由、職業流動、證照的互相認可。條約中並指出共同體的教育政策需與共同體的活動緊密結合。在《朝向共同教育政策》中，「歐洲共同體」主要關心三個議題：促進高等教育機構間合作、文憑的學術認證及教師、學生、與研究人員的交流 (Charlier & Croche, 2006)。

至 1976 年，歐洲理事會與各成員國教育部長共同確立了「歐洲共同體」教育政策的基本要點，發表第一份共同的「教育行動方案」(program of action on education)。此行動方案包括六大合作領域與共同政策，奠定了歐洲各國教育合作的基礎 (Leitner, 1993:205)。

1. 「歐洲共同體」須對成員國的國民施以國民教育。
2. 改善各國的教育制度，使各國教育制度趨於整合一致。
3. 分享教育上的文獻與統計資料。
4. 各國須於高等教育方面進行合作。
5. 整合所有的教育入學管道。
6. 推動及改進外語教學上，要求給予人民同等學習的機會。

爲了促進「歐洲共同體」內職業訓練發展，1977 年提出「聯合學習計畫機制」(Joint Study Program Scheme, 簡稱 JSP)。該項計畫旨在藉由「歐洲共同體」內各大學以合作方式，發展大學課程與推行大學生自由跨國進修完成大學課程，來提升人力素質，其計畫內容如下 (Smith, 1980:81)：

1. 加強各成員國之間的大學合作。
2. 促進各成員國之間學歷文憑的相互承認。
3. 容許人才在歐洲地區自由流動。
4. 統一各院校記錄學業的標準。

5. 鼓勵各成員國分享高等教育交流經驗和交換資訊。
6. 要求各成員國教育部長及制訂政策有關官員定期召開會議。

但 JSP 計畫的成效並不如意，歐洲教育學者指出其缺點如下（Smith, 1980:91）：

1. 各大學院校之間缺乏資訊交流和彼此瞭解。
2. 部分成立時間較短的學校受到歧視，成為拒絕交流的對象。
3. 各大學院校因缺乏明確指導，所以很難尋找適當學校發展交流計畫。
4. 許多高等教育機構根本沒有專門負責的部門和職員處理學術交流合作事宜，引致有關項目行政和管理混亂。
5. 許多教職員因未能精通其他歐洲外語，難以交流與溝通。
6. 大學職員對本校學生的教育工作已很繁重，故此未能花更多人力資源在交流合作項目上。
7. 因為部分歐洲大學生欠缺國際視野和歐洲外語能力，減弱了他們的跨國進修意願。



從上述 1970 年代「歐洲共同體」所發展的共同教育政策中，主要為了解決職業訓練的問題，並藉由職業訓練來提生人力素質，增進經濟生產力，換言之，共同教育政策的制定與 JSP 計畫的提出，基本上是經濟利益或文化整合的一個手段。

但是到了 1980 年代，歐洲各國進一步體認到教育於經濟或文化整合的重要性，認為教育上的共同合作應該是各成員國「必須要接受的」。同時，「歐洲共同體」也因成員國的擴增與回應自石油危機以來的失業問題，歐洲執委會（European Commission）分別於 1985 年提出《完成內部市場白皮書》（White Paper on the Completion of the Internal Market）和 SEA，預計將歐洲共同市場發展成一個無障

礙、無邊界的歐洲內部市場。根據 SEA 第 8 條第 a 項規定：「所謂的歐洲內部市場 (the internal market) 係指一個無國界的地區，在該地區內的貨物、人員、服務以及資本 (Free movement of goods, persons, services and capital) 均可自由流通，並受到充分的保障。」來促進經濟整合發展與調整「歐洲共同體」內部就業結構。且 SEA 第 8 條與第 130 條又分別提及：「歐洲共同體的教育活動主要符應人力資源發展政策的目標，且歐盟的立法也都依照白皮書的原則來制定」、「為促進整體之協調與發展，共同體需從事可以強化其經濟與社會結合為目的之行動」(EU, 1986a)。由此觀之，教育與職業訓練被視為推向共同市場以及調整就業結構的一部份。

「歐洲共同體」為了解決 1970 年代 JSP 計畫的舊有問題，並因應 SEA 於 1986 年生效後，歐洲實現共同市場，將引發人才勞務、資本技術、企業經營等生產要素在共同體內自由流動和配置，「歐洲共同體」決議將加強歐洲知識面向於學校課程、教材和教師訓練上，其具體的做法就是鼓勵成員國之間的合作，增加師生間的交流互動，加強歐洲人民的歐洲意識。

此外，在那段期間歐洲法院(The European Court of Justice) 因對《羅馬條約》的第 128 條重新作了解釋，贊成歐洲公民於另一成員國學習，扮演了極為重要的角色。認為發展高等教育是「歐洲共同體」條約的主要目標，將高等教育的合作視為提升教師與學生的交流，特別是職業訓練上的交流(賴昀締，2005)。於此，執委會發展出一系列的計畫，例如於 1986 年決議推動 COMETT「共同體科技教育及訓練計畫」(Action Program of the Community in Education and Training for Technology) 來加強科技與產學的合作；1987 年推動 Erasmus「高等教育師生流動補助方案」(European Community Action Scheme for Mobility of University Student)，用此提升歐洲高教的品質及促進與非成員國的合作，吸引更多第三國研究生赴歐洲留學，並更進一步與美國、加拿大以及其他地中海國家建立了合作

協定，使得中東歐的學生能有機會受惠於 Erasmus，並且允許歐洲 EFTA 的國家的學生參加學生流動的課程（陳怡如，2006）、1990 年 Lingua 「歐洲共同體外國語言教學提升計畫」（Promotion of the Teaching and Learning of Foreign Language in the European Community），鼓勵歐洲市民學習第二外語，這將有助於對其他國家的文化了解以及 1995 年的資訊與 Minerva 「資訊與通訊科技教育計畫」（Use of information and communication technologies），在教育中運用 「資訊與通訊科技」、「多媒體」及「開放與遠距學習」，以改善教學和學習的方法，並革新教學和學習環境（Charlier & Croche, 2006）。

## 貳、歐盟成立後的高等教育政策

1993 年《馬斯垂克條約》生效後，除了歐盟正式成立外，亦將三個共同體、「共同外交政策暨安全政策」與「在司法與內政領域合作」共同整合在歐盟的架構下，成為歐洲的三大支柱（three pillars）外，其制訂的第 126 條與第 127 條更確立了歐盟在教育上的權能。在《馬斯垂克條約》中提及：「共同體應藉由成員國間的合作，致力於教育品質的提升，並於必要時支援與補助成員國的活動；同時，共同體應尊重成員國自身教育內容、教育系統組織的責任，以及尊重成員國文化與語言的多樣性。」（EU, 1992）。

其實早在《馬斯垂克條約》制訂的前一年，歐洲執委會就發佈一份「高等教育備忘錄」（Memoranda on Higher Education），主張「高等教育必須符應歐洲單一市場所需的技術人力需求，並呼籲應該改善認證系統，認為應鼓勵學生的流動。」由於歐洲各種不同的學習與學制需要一個彈性且適當的機制來處理專業上的認證，因此歐盟欲藉由大學內的合作以及學分轉化系統（European Credit Transfer System and System, 以下簡稱 ECTS）來提供繼續教育的基礎，並透過各國協定來促進專業領域的認可（EU, 1991）。繼承備忘錄的呼籲，1992 年《馬斯垂克條約》的制訂更促進了各成員國在教育上的合作。

《馬斯垂克條約》簽訂後，歐盟隨即在 1993 年發表教育的《歐洲教育面向綠皮書》(Green Paper on the European Dimension in Education)，欲藉由教育的跨國合作、教育人員交流、語言教學、教學方法革新及跨國資訊和經驗交換等活動來提升教育品質。歐盟在教育領域所扮演的是一個輔導角色，例如鼓勵各成員國加入歐洲面向的教育、協助發展品質教育(quality education)、推廣終身學習等(賴昫昫，2005)，而於 1995 年推行的「蘇格拉底計畫」(Socrates programme)正是達成此項目標的一個手段，此包含中小學校教育(Comenius 計畫)、高等教育(Erasmus 計畫)、成人教育(Grundtvig 計畫)、語言教育(Lingua 計畫)、資訊教育計畫 (Minerva)等，是自《馬斯垂克條約》生效以來，歐盟首次推動成員國之間教育合作方案。此一計畫主張所有歐洲國家攜手合作，提供進修、教學、實習及國外培訓課程之助學金，支援教育機構籌備教學計畫與交換經驗，並協助社會團體及非政府組織舉辦教育活動，為了促進跨國合作，此計畫規定補助範圍只限於歐洲區域內籌辦之跨國合作計畫 (EU, 1995a)。



「蘇格拉底計畫」中最著名者應算是「伊拉斯謨斯計畫」(Erasmus)，是歐洲第一個有關高等教育的主要計畫。其實「伊拉斯謨斯計畫」在 1987 年就已存在於歐洲，此一計畫的前身是為期十年 (1976-1987)，鼓勵交換學生的 JSP 計畫。1995 年，「伊拉斯謨斯計畫」被整合到「蘇格拉底計畫」之下，以提供更成員國更多機會和更多補助前往其他歐盟國家接受高等教育。該計畫的目的是在促進歐洲學生和教師的流動及語言學習，以打破高等教育之間的藩籬，分享教育資源，以建立歐洲整體教育的基礎。透過「伊拉斯謨斯計畫」，學生可以到其他參與計畫國家內的大學或高等教育機構進行 3 至 12 個月的學習，且這段求學期間所修習的課程將為原大學所承認；另外，教師也可以到其他參與計畫國家內的大學進行短期訓練課程，藉由教師間的交換經驗，以提高教師教學何學生學習品質 (EU, 1995b)。

除了「伊拉斯謨斯計畫」外，歐盟更發表了許多於高等教育上的宣言與公報，例如 1998 年的《索邦宣言》(Sorbonne Declaration) 提出建立 EHEA 的構想，並在尊重差異的同時，建立歐洲高等教育的共同參照框架，以利跨國流動的合作；1999 年的《波隆納宣言》，主要是肯定《索邦宣言》的宣稱，並提出於 2010 年前完成 EHEA，以對歐洲在高等教育方面目標面臨的共同問題，尋求歐洲的共同解決辦法；2001 年的《布拉格公報》決議「形成歐洲高等教育區域」(Shaping the European Higher Education Area)與 2005 的《柏林公報》(Berlin Communiqué)約定遞交高等教育的品質保證、學士和碩士的機制、學位與學習階段的認證。關於這些宣言與公報的細節，將於第二節詳細論述。

### 參、小結

歐盟在其發展過程中，積極發展各成員國在政治、經濟、科技、文化等領域的合作，教育合作方面也不斷取得新的進展。1950 年代，當歐盟六國始創共同市場，逐步整合各成員國經濟政策時，教育領域並非合作的焦點。1958 年的《羅馬條約》，雖於第 118 條和 128 條提及有關職業訓練的論述，以及第 57 條有關於學術文憑與證照的相互承認，但並未正式提及教育一詞，但此時歐盟已開始關注經濟發展與成員國間專業人才流動的問題。1970 年代石油危機的衝擊，讓歐盟成員國更強調人力資源的培養以及知識創新，並於 1976 年首次通過「教育行動方案」，包括提供更好的教育和訓練措施，促進歐洲教育系統之間的密切關係，編輯教育文獻和進行教育統計等。

到了 1980 年代，「歐洲共同體」為回應成員國的增加與 1970 年代石油危機所造成的經濟衰退，歐體開始加強了教育活動的規劃，並將教育與訓練視為推向共同市場以及調整就業結構的一部份。直至 1992 年《馬斯垂克條約》的授權，尤其是第 126 條和第 127 條有關教育的目標和措施，確立了歐盟在教育上的權能。1995 年的「蘇格拉底計畫」即是自《馬斯垂克條約》生效以來，歐盟首次

推動成員國之間教育合作的方案。在此計畫中特別是於高等教育方面的「伊拉斯謨斯計畫」，是歐洲第一個有關高等教育的主要計畫，計畫涵蓋廣泛，是用於支持歐洲高等教育學術機構之活動和推廣教師與學生之交流與交換，被視為歐盟高等教育為回應全球環境的變遷與日漸國際化趨勢的計畫方案。隨後更有《索邦宣言》、《波隆納宣言》、《布拉格公報》與《柏林公報》等為建立歐洲高等教育區的整合政策奠定基礎。

## 第二節 建立歐洲的高等教育區

歐洲的高等教育發展已有悠久的歷史，吸引許多歐洲以外的學生前往就學，但自1990年以來，一方面由於美國、英國、加拿大、愛爾蘭、澳大利亞等陸續制定了關於學歷或科系相互承認的教育政策（畢家駒，2004）；另一方面由於歐洲國家語言多樣性和高等教育系統本身複雜性等不利因素的影響，歐洲在吸引國際學生方面，已受到來自英語系國家的威脅。且在全球化浪潮之下，歐洲各國在政治、經濟及社會等領域裡的聯繫日益緊密，迫切需要在文化教育上，尤其是在高等教育領域裡加強合作，一方面培養歐盟所需的人才，另一方面，也期許透過高等教育間的合作與交流來增加彼此間的相互瞭解，以增強歐盟內部的凝聚力，提高整個歐洲在國際上的競爭力。

建立EHEA的構想，最初是由法、德、義、英四國教育部長們在1998年的《索邦宣言》（Sorbonne Declaration）提出的，沒想到立即獲得歐洲各國熱烈的響應。隨即在1999年，由29位歐洲國家的教育部長通過《波隆納宣言》，正式宣稱將於2010年建立EHEA，利用學生和人才的跨國流動，吸引外國留學生，增加國際競爭力（畢家駒，2004）。2001年各國教育部長們又發表《布拉格公報》，重申於2010年前建構EHEA的承諾，並擴大其欲達的目標，決議將於2003年於柏林，對實

現EHEA兩年的建構過程進行檢討，並確定近年內優先實現的目標。

## 壹、《索邦宣言》

《索邦宣言》是 1998 年 5 月法國教育部長，藉巴黎索邦大學( Sorbonne University) 八百年週年校慶之際，邀請德國、義大利和英國三國教育部長、教授、歐盟代表、學生代表和傑出科學家們於索邦大學一起商談高等教育問題，最後四國部長共同簽署了《建設和諧的歐洲高等教育體系之聯合宣言》(Joint Declaration On Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System) 簡稱為《索邦宣言》(趙葉珠，2003，頁 158)。

### 一、《索邦宣言》的主要內容：

#### (一) 提出建立 EHEA

宣言中提出「在尊重差異的原則下，需建立歐洲高等教育的共同參照框架，以利人才的跨國流動，增進國際間的合作，使歐洲在國際教育市場上贏得更大的佔有率」，並且「需加強歐洲於知識、文化、社會和技術等方面的合作與聯繫」(Sorbonne Declaration, 1998)。就更廣泛的意義上來說，透過全歐洲大學不斷地對其公民進行教育，提升全民教育素質，此有助於鞏固歐洲在世界的地位 (Hackl, 2001)。

#### (二) 推廣歐洲學分轉換與累積制度

學分轉換制度是一項以爲學生爲中心的制度，依據學生課業負荷量、課程目標，明確敘述學習成果與能力爲何。採用學分轉換制度的學分制或與學分轉換制度相容的學期制，使學分可跨校或跨國轉換，輔助學生流動與學術認可。此外，學分轉換制度更能幫助大學重組與改善課程，增加外國留學生於歐洲就讀的吸引力 (EU, 1998)。藉由學分轉換制度的協助，學生可以在大學階段和研究生階段，至少用一個學期到外國高等教育機構學習，以增加其在其他歐洲國家的求學經歷，培養國際視野。

除了學分累積之外，宣言中更鼓勵學分能具有累積的功能。在此，學分的累積可比擬為銀行的儲存功能，也就是學習者可以將所獲得的文憑證書經過學校評審轉換為學分，或將已修習的學分，存入學分銀行。當學分累積至一定程度，就可以轉為正式攻讀學位課程，希冀用學分的累積功能，使得終身學習的管道能延伸至高等教育。

### （三）協調國家間的學歷制度

歐洲各國的學制，體系繁雜類型多樣，這對人才交流上帶來很大的困難與不便，例如攻讀英國大學學位只需要三年，而在德義等國平均需要七年左右，造成各國高等教育學歷無法比較對照的嚴重問題；複雜的學制也導致外國學生人數的嚴重萎縮（陳怡如，2006）。因此，《索邦宣言》提出欲建立協調國家間的學歷制度體系，並通過國家間學歷相互承認來增強歐洲高等教育的吸引力。歐洲高等教育體系的國際承認和吸引力取決於這一系統在歐洲內部和外部的可讀性，即教育文件是否能打破語言複雜度的藩籬，被歐洲各國理解（畢家駒，2004）。由於歐洲各國間學歷制度存在很大差異，因此《索邦宣言》提出應當建立具有國際可比較性的高等教育體系，亦即採用國際上普遍通行的高等教育體系——大學教育和研究生教育兩個階段組成（闕閱，2004）。在大學階段，《索邦宣言》明確指出要有多樣性的交流；在研究生階段，重點必須放在研究和獨立工作上，提出適當縮短攻讀碩士學位的時間並延長攻讀博士學位的時間，以便在國家之間進行流動。

## 二、《索邦宣言》的意義與影響

《索邦宣言》可說是歐盟高教政策的重要基石，宣言當時僅為四國部長所簽署，歐盟部長理事會及其相關組織均為參與該草案的起草過程，可說是一個非正式的民間宣言，但卻得到立即的響應。在宣言中各國教育部長除了強調各國大學長久以來獨立自主的地位，並建議發展 EHEA，因此希望建構出歐盟國家一致性學位的整體架構，以促進學者和學生的流動。EHEA 觀念的提出影響日後歐洲高等教育層面的改革，符合歐洲統合進程的需求，亦符合歐洲高等教育機構決心重

振歐洲高等教育的期望，進而深得歐洲各國的響應與影響日後《波隆納宣言》、《布拉格公報》與《柏林公報》的陸續頒布。

為符合 EHEA 的理想，歐洲國家也對其高等教育政策與法律不斷的檢討與修訂。一些歐洲國家的學歷制度已做出很大調整與改變，例如：在德國，以往在大學就讀文科、基礎科學等系，沒有學士的階段，而是直接攻讀碩士，這和英美制的學士和碩士修習內容和年限都不同。為了能夠與國際接軌、增加學生的國際競爭力，德國開始施行國際間通用的學士與碩士學位，來進行調整其國內的高等教育學歷體系（Hackl, 2003）。

## 貳、《波隆納宣言》

有了《索邦宣言》為先驅，1999 年的《波隆納宣言》則是在高等教育改革中扮演關鍵的角色，而之後的波隆納進程(Bologna Process)更可被視為在 2010 年之前，一系列建構歐洲高等教育區域的持續過程。為因應歐洲整體失業率的上升以及重要就業技能的缺乏，1999 年 6 月歐洲 29 個國家負責高等教育的教育部長聚集於義大利波隆那，簽署了《波隆納宣言》，主要宣稱於 2010 年前完成 EHEA。宣言除了肯定《索邦宣言》提出的一般原則外，更表示要針對歐洲在高等教育方面目標面臨的共同問題，尋求歐洲的共同解決辦法（Keeling, 2006）。

### 一、 波隆納宣言的意義與影響

《波隆納宣言》的提出，使得歐洲的高等教育的可以進一步的整合，有利於歐洲與其他非歐洲國家交流合作與人才的跨國流動，吸引外國留學生於歐洲就讀，藉此來增進國際競爭力。歐洲高等教育的整合，一部分要使歐洲高等教育制度趨於一致外，一部分更要使歐洲高等教育順應國際高等教育的發展趨勢，使歐洲高等教育具有易讀性、可比較性、相容性與透明性（Angelis, 2003:85；賴昀締，2005）。但追求歐洲高等教育的整合並不鼓勵其發展標準化或單一化的面貌，相

反地，整合的過程更須尊重各國的社會和文化制度與傳承，承認每個國家的差異性。

### （一）易讀性

易讀性係指彼此能讀懂對方的教育文件。由於歐洲各國的高等教育體制不一，授予資格標準不相同，因此必須有一個共同的參照框架，才能便於溝通，因此執委會建議在各國的學位證書以外，附加一份「文憑補充說明文件」。文憑補充說明文件是由國家級政府機構，依據聯合國教科文組織(UNESCO)，以及歐盟執委會與歐洲理事會共同合作研究、設計、修訂的範本來製作，須記載原資格證明上的要件，如修業人姓名、證書性質、級別、領域、修業內容、修業結果等，有了這份文憑補充說明，將可節省許多時間與行政負擔。

### （二）可比較性

可比較性就是國與國之間彼此能將教育的「量」進行比較。爲了清楚了解彼此教育上「量」方面的差別，必須有一個共同的衡量推測。因此《波隆納宣言》中鼓勵推行 ECTS，就是欲使用一種大家都明白的統一度量衡來計算學生學習的工作量，現在這一方法已經爲歐洲大部分高等教育機構所接受和採用。

### （三）相容性

歐洲高等教育整合不僅要求易讀性和可比較性，還要求彼此能對教育的「品質」進行評價，方能在教育的各個方面作適當的調整和改進。《波隆納宣言》中欲採用大學和研究生兩個學歷的教育階段，並對其品質進行評鑑，這就是爲了奠定歐洲高等教育相容性的基礎。

### （四）透明性

透明性即是說明波隆那進程的最後應達到各國之間的開放，有關高等教育各方面的情況彼此公開、合作，這樣才能完成高等教育區的建構。

## 二、《波隆納》宣言的六大內容：

### (一) 建立易讀和相容之學位的轉換系統

學歷認可是認可由外國所核發的文憑或修業階段證明，以讓學生在本國可以繼續深造。雖然歐盟欲藉由 Erasmus 計畫鼓勵各國不同高等教育體系相互承認，但現階段歐盟除若干學歷認可外（例如醫學與藥學），並無規定任何學歷的相互承認之法規（Hackl, 2003）。根據《馬斯垂克條約》第 8 條規定「有關教育體系的建構及教學內容設計是分屬於成員國的權限。」，教學課程、內容及頒發文憑與證書方面的自主權限還是由各國管轄。歐盟執委會為進一步促進各成員國對學歷認定問題的了解，特別在「Erasmus 計畫」架構下成立「國家學歷認可資訊中心網」(Network of National Academic Recognition Centers)提供成員國學歷認可程序等相關資訊（Bologna Declaration, 1999）。



另外也藉由文憑補充說明文件(Diploma Supplement)的實施，提高歐洲公民的就業率及歐洲高等教育制度的國際競爭力。文憑補充說明文件為一份伴隨高等教育修業證書原件的補充文件，其不涉及任何價值判斷，主要目的在增進各種資格證明（如畢業證書、學位證書、修業證明等）在國際間的透明度，並且改善在學界和職場裡已久的學歷認可問題，表 3-2 為歐洲國家實施文憑補充文件的情況。此外，文憑補充說明文件對學生和高等教育機構都有相當的助益（Bologna Declaration, 1999）：

對於學生而言：

1. 這是一份較易讀，便於和國外比較的文憑文件。
2. 也是一份對學生在學修業課程及學習能力表現的準確記述。
3. 對文憑持有人在學習表現及成果方能有較公平客觀之評量。
4. 可提高獲得較好的工作以及國外進修的機會。
5. 可增加日後工作的雇用率。

對於高等教育機構而言：

1. 文憑補充說明文件使學術文憑和專業證書之認證更加容易，因而也增加了原資格證明的透明度。
2. 藉由提供一個全歐洲都能接受的範例框架，讓國家可在不喪失主權的情形下，確保高等教育文憑的認證。
3. 提供公平客觀之修業評量，提升資格證明的國際接受度。
4. 增加教育機構之國際能見度。
5. 提高畢業生在國家及國外其他機構或企業之就業機會。
6. 因文憑補充說明文件針對許多常見的學位證書內容和認證等問題，提供了適當的解答，因此能節省教育行政機構辦理的時間。
7. 隨著國際進修人口的持續成長，對各式進修之資格證明提供一項公平認證的需求也不斷地增加。但各國原修業文憑或證書並未提供足夠的資訊，資格證明的不被承認和評價已經成爲一項全球性的問題。文憑補充說明文件的設計正是爲了回應資格證明的不被承認與不公平評價，它不僅提升了高等教育的透明度，也隨時因應資格證明的快速改變作調整，提高了流通性、接受度，並有助推廣終身學習。

## （二）採用兩階段的大學學制（two-cycle system）

波隆納會議中決定採行大學及研究兩個階段，即大學－研究所的高等教育制度。第一階段學士學位修業年限至少三年，但也有例外，如醫學課程的第一階段仍需五至六年，結業後始可進修碩士課程。目前歐盟大部分國家已進行高等教育改革，逐漸轉往學士與碩士兩階段學制，簡化了以往歐洲複雜的高等教育學制。

## （三）設立歐洲學分轉換與累積制度

繼《索邦宣言》後，在《波隆那宣言》中又明確提到應設立歐洲學分轉換與累積制度。學分轉換制度是指以有系統的方式說明修業課程並授予學分，在高等

教育體系中，可以依照不同參數例如學生的課業負擔、學習成果、修業時數等來定義學分（Bologna Declaration, 1999）。

學分轉換制度在執行上包括了幾個重要的文件：

1. 首先學校機構必須定期出版課程資訊或課程目錄，並以兩種語言登陸在網站上或以小冊子發行。
2. 學習同意書上需包括經由學生同意的修業課程表和涉及學分轉換情況的學校主管學術單位簽章。學習同意書必須在出國前，經由學生與相關兩所學校（即原學校與留學學校）的同意並且隨時更新。
3. 學業成績單記錄學生所修的課程、學分、當地評量級數與包括歐洲學分轉換級數，在學分轉換的情況下，學業成績單由原讀學校為留學生出國前寄出。

表 3-1 「文憑補充說明文件」於歐洲國家實施情況

國家	「文憑補充說明文件」實施情況
奧地利	奧地利於 2002 年至 2003 年間通過《聯邦大學學習法》（Federal laws for university studies），開始在國內實施「文憑補充說明文件」，並將之與歐洲學分轉換制度結合。
義大利	義大利以通過立法的方式引入「文憑補充說明文件」，並規定義大利頒發的所有學位都需附加「文憑補充說明文件」。
瑞典	瑞典於 2002 年立法通過於學位附加「文憑補充說明文件」，並於 2003 年 1 月 1 日生效。
芬蘭	依據芬蘭已有的教育法規，高等教育機構有義務提供適用於國際的文憑附件。芬蘭教育部建議將「文憑補充說明文件」用於大學、多元技術學院上。
冰島	實施「文憑補充說明文件」在冰島並無強制性，各高等教育機構可自願實行。冰島大學（University of Iceland）已於 2001 年至 2002 年間引入英文版和冰島語版的「文憑補充說明文件」。
英國	英國已有類似「文憑補充說明文件」的 Progress File，由有關高等教育的 Dearing Report 提出，內容在於要求高等教育機構出示學生學習與成績相關紀錄。
法國	許多法國高等教育機構對於「文憑補充說明文件」的了解正增加中，都在等待教育部對「文憑補充說明文件」官方的認可與支持。
德國	德國大學校長會議（HRK）於 1999 年 2 月建議高等教育機構引入「文憑補充說明文件」。1999 年德國各州教育部長常設會議（KMK）支持「文憑補充說明文件」的引入。此外，德國認證委員會（AR）也建立了第一階段與第二階段課程的認證體系，並將「文憑補充說明文件」認證標準中。

資料來源：Confederation of European Union Rectors' Conferences. (2001)。

學分轉換制度的主要特徵為：

1. 學分轉換制度以傳統上全修學生課業負荷量來估算，一學年為六十學分，歐洲地區全修學生課業負荷量一年最多大約 36 至 40 週，在這種情況下，一個學分大約需花費 24 至 30 小時，。
2. 學分也是量化學習成果的一種方式，ECTS 中所謂的學分只有當完成所要求的課業及學習成果評量後方能取得。
3. 學分轉換制度的分配是依據修業課程的期限而定，獲得三或四年的第一階段 (first cycle) 高等教育學歷必須是 180 或 240 學分 (如圖 3-1)

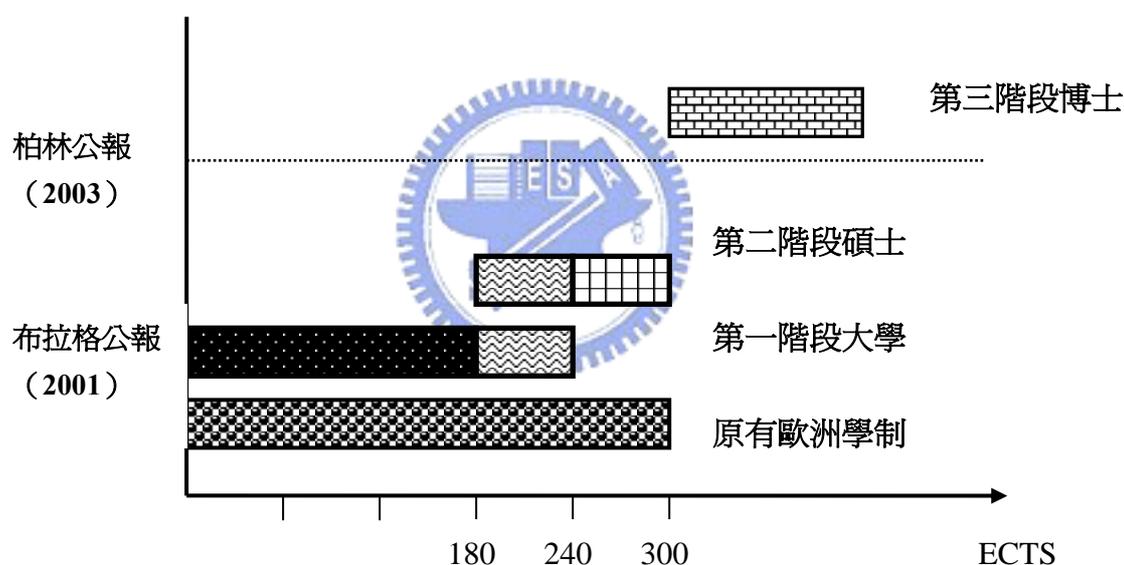


圖 3-1 波隆納進程

資料來源：Bologna Secretariat. (2005, May 20). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Retrieved August 1, 2006 from the World Wide Web:  
<http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

4. ECTS 中所謂的學生課業負荷量包括聽演講、參加研討會、自修、課業準備、參加考試等。
5. 學分分配至所有修業課程(如一般課程、實習、論文等)，學分亦反映每一課

程所要求的工作量，與完成一項全學年課程所需的工作整體量相關。

6. 學生的表現依據各國的級數而定，各國評量表的設計以通過級數的學生百分比呈現如下：

A 級：10%學生的成績表現(excellent)

B 級：25%學生的成績表現(very good)

C 級：30%學生的成績表現(good)

D 級：25%學生的成績表現(satisfactory)

E 級：10%學生的成績表現(pass)

#### (四) 提升學生、教師、研究者的流動

雖然大部份的學生、教師或研究者選擇留在自己的區域或國家就讀或做研究，但是他們很快將面臨個人生活或在專業領域上與其他文化語言交錯的機會，歐盟認為他們需要為歐洲大環境的日趨擴大作準備，因此應該創造機會讓學生在充滿國際化氣氛的大學機構學習成長，與外國學生一起上課、學習他國語言參加暑期課程與訪問學者接觸等，所以鼓勵師生、研究者參與 Erasmus 計畫，藉由跨國的交流，增強國際視野 (Terence, 2005)。

#### (五) 增進歐洲高等教育體系的共同合作，以確保高等教育品質

各國高等教育於近年來已從精英型走向大眾化，這種走向改變了高等教育的教與學環境，也使得高等教育品質成為各國關注的焦點。雖歐洲國家自1990年代起陸續建立起品質保證機制，以提升高等教育品質，但在全球化的影響下，單純的國家層級品質保證機制，已無法因應國際競爭 (賴昀締, 2005)。1999年《波隆納宣言》呼籲歐盟各國應合作建立一以共同品質標準的高等教育評鑑制度，以達成在2010年建構EHEA的目標。為促成歐洲各國在高等教育品質保證上的合作，歐盟在2000年設置了「歐洲品質保證網」(European Network for Quality Assurance,以下簡稱 ENQA)，主要負責交換歐洲高等教育機構有關品質評鑑及保證的資訊，以及推動彼此間品質評鑑與保證方面的合作，擔負起建立歐洲品質保證架構的責任 (ENQA, 2000)。

## （六）建立歐洲面向的高等教育

隨著全球化現象與日俱增，尤其是經濟全球化使得單一民族國家已經無法單打獨鬥與跨國的經濟勢力周旋，加上全球問題的產生，使得歐洲國家必須超越以往民族國家的疆界，藉由跨國合作來解決問題。然而，在歐洲不斷深化與廣化，以及面對高等教育市場化，追求效率與創新的時代，歐洲如何團結一致，以保持高等教育於世界的競爭力？於建立知識取向的歐洲高等教育方面，就須關注特別有關於課程革新、校際合作、交流計畫及就學、訓練及研究的整合計畫，以達人才的充分流動，增強成員國彼此文化的交流。

表 3-2 《波隆納宣言》的六大目標與涵義

目標	意涵
1. 建立易讀和相容之學位系統	儘管語言繁多，重視學位的跨國承認。
2. 採用兩階段的大學學制	此目的在於促進歐洲公民回流進修高等教育體系的方便性。
3. 設立學分轉換與累積系統	建立一個歐洲各國共通的在學與回流教育轉換系統，被視為第一優先。
4. 提升學生、教師、研究者、行政職員的流動	提升跨國人力資源的流動。
5. 增進歐洲高等教育體系的共同合作，以確保高等教育品質	強調跨國合作，促進各國教育體系的縝密的發展。
6. 建立歐洲面向教育	經由策略聯盟達成各國學位相容的目標。

資料來源：研究者自行整理

## 參、從《布拉格公報》到《柏根公報》

### 一、《布拉格公報》

波隆那會議舉行一年之後由執委會發表了第一份《波隆那宣言》實施進展報告，包括學位架構的調整、提升師生與研究人員的流動、學分轉換制度等。為建構 EHEA，歐洲執委員會也開展了一系列工作，包括制定學位輔助系統、學分轉換與累積系統、歐洲教育質量保證網路與進行跨國教育等。為了對所開展的工作

進行評估，並對往後幾年 EHEA 的發展制訂方向和優先實施方案，歐洲各成員國高等教育部長於 2001 年 5 月 18、19 日在捷克布拉格舉行會議，並由 32 個簽約國共同發表了《布拉格公報》，主要討論三個主題：高等教育兩階段教育，亦即大學－研究所的課程問題、加強人才流動性問題以及高等教育的品質保障 (李長華，2005)。

與《索邦宣言》和《波隆納宣言》相比，《布拉格公報》明確提出了歐洲委員會對 EHEA 的支持，並對《波隆納宣言》中提中的項目進行評估與在品質保證方面安排了新的活動。於布拉格的會議中也決定將於 2003 年於柏林，對 EHEA 的建構過程進行監控並對此所產生的問題進行討論。《布拉格公報》主要回顧了兩年來的波隆那進程，重申了《波隆納宣言》的基本精神和主要內容，確認這一進程的三個目標如下(Prague Communiqué, 2001)：

- 
- (一) 將終身成人教育視為為歐洲高等教育的一部分。
  - (二) 將各高等教育學校機構、教學人員和學生納為歐洲高等教育共同體的基礎。
  - (三) 提升歐洲高等教育共同體在國際上的競爭力和吸引力。

從《布拉格公報》中我們可以看到，EHEA 的建構有賴繼續推行波隆納進程，並且還要充分利用現成的國家法規和各歐洲組織提供的機會，對已有的課程、學位和其他資格的加以承認，並以現有的組織，例如「國家學歷認可資訊中心網」在學校、國家或歐洲層面上推動文憑相互承認和品質保證這兩方面之間的緊密合作，鼓勵高等教育機構、各國國家品質保證機構和 ENQA 建立一個歐洲品質保證的共同參照框架。

## 二、《柏林公報》

《柏林公報》發表於 2003 年 9 月 18 日，各國部長將預定在未來兩年內優先發展的三個領域，即是高等教育品質保證、高等教育的兩個循環系統與學位和學習階段的認證，從而推展波隆那進程的發展。最後，《柏林公報》宣稱，歐洲部長理事會將於 2005 年 5 月在挪威的 Bergen 舉行，約定遞交各國關於以下三個領域（European Parliament, 2003）：

### （一）關於高等教育品質保證

所有的國家品質保證體系必須包括界定大學的責任；評估大學課程和制度，包括校內評估和校外評估，學生參與評估，並且公開評估結果；建立學位認證系統；鼓勵國際參與和合作，並且利用網路共享訊息；爲了保證 2005 年部長會議上的報告的一致性，需要建立一套品質保證的標準、程序和指導方針。

### （二）關於學士和碩士的機制

部長們保證到 2005 年開始執行兩個階段系統，即大學教育階段和研究生教育階段，博士教育則定爲第三階段爲主的高等教育體系。部長們還將爲歐洲高等教育區擬訂一份跨國的學術資格框架，不論是第一階段還是第二階段，學位教育都應具有多樣性，能滿足個人、學術、及人才市場的多種需求。

### （三）關於學位和學習階段的認證

除了這兩方面，宣言中聲明將支持博士層次的教育，以加強菁英培養，並使之成爲歐洲高等教育區的目標之一。部長們認爲有必要促 EHEA 和歐洲科技研究領域的聯繫，因此他們認爲應該在現有的兩個系統之上，增加博士學位和博士後階段的流動，支持高等學校在技術、社會和文化領域的發展。要達到上述目標還存在許多無法克服的障礙，這需要各國政府和各歐洲其他組織的有力支持，包括適當的資助。

### 三、《柏根公報》

2005 年 5 月 19-20 日，加入 Bologna Process 之 45 國的教育部長於挪威柏根（Bergen）召開會議發表《柏根公報》（Bergen Communiqué），呼籲歐盟各成員國應建立一套歐洲學位制度或歐洲文憑資格架構，並提出未來歐盟建立「歐洲品質保證登記局」（European Register of Quality Assurance Agencies, ERQAA）之構想，希望歐盟各成員國所建構的全國文憑資格架構能於 2007 年開始運作。同時，《柏根公報》亦將「績效清查」列為在 2007 年 5 月的英國倫敦會議前之工作項目，要求各國將其高等教育品質保證機構建置與執行情形，以及各國所建構的全國文憑資格架構執行情形，列為檢視清查的要項（Eurydice, 2005）。

2005 年的「柏根公報」決議在「倫敦會議」時進行績效清查，以清查各國下列事項上的進展情形：

1. 檢視歐盟各成員國高等教育品質保證機構有關同儕檢視模式之實施情形。
2. 檢視歐盟各成員國實施統一文憑資格架構的執行情況。
3. 檢視歐盟各成員國聯合學位（含博士學位以內）的授與及認可情形。
4. 調查歐盟各成員國更具彈性的高等教育學習管道，包括在高等教育之前學習經驗的認可程序。

2007 年 3 月歐洲執委會公布《聚焦 2006/07 歐洲高等教育結構：波隆納進程國家趨勢》（Focus on the Structure of Higher Education in Europe, 2006/07: National Trends in the Bologna Process）的報告書。該報告書指出，在調查 45 個簽署國加入 Bologna Process 之後，有下述重要發現（Eurydice, 2007；楊瑩，2007）：

1. 在 2006-07 年時，約三分之二的國家均至少有建構一個獨立自主、全國性的品質保證機構，即此機構為具獨立自主權之單位，不受政府、學校或其他利害關係人之掌控或影響，其中奧地利、比利時法語區、克羅埃西亞、法國、德國、愛爾蘭、馬其頓、荷蘭、西班牙等國家或地區的全國性高等教育品質保證機構

超過一所。亦有 9 個非歐盟成員國（阿爾巴尼亞、亞美尼亞、亞塞拜然、羅馬教廷、冰島、摩爾達維亞、芒特尼格羅共和國、俄羅斯與烏克蘭）簽署加入 Bologna Process，但其全國性的品質保證機構尚未被認可為具獨立自主權的機構。

2. 約半數國家高等教育品質保證機制的建構，已將學生代表之參與，納入其品質保證機制之建構。
3. 有 15 國（均為歐盟成員國）已將同儕檢視評鑑納入品質保證機制的一部分。
4. 約有半數國家已將外國專家學者納入高等教育機構進行外部評鑑時之委員。
5. 約有 26 個國家已明確規範，要求高等教育機構必須針對評鑑結果提出具體改善計畫，並進行後續追蹤。
6. 在具有獨立、自主及全國性的品質保證機構之國家中，有超過半數的國家，其所負責的品質保證機構已是 ENQA 的會員。
7. 許多 ENQA 的會員機構也加入其他的國際高等教育品質保證網絡（例如：The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE; The Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, CEEN; The Nordic Quality Assurance Network in Higher Education, NOQA; The Joint Quality Initiative, JQI; The European Consortium for Accreditation in Higher Education），同時成為各該網絡之會員。
8. 幾乎所有國家的高等教育品質保證機制，都包括內部評鑑及外部評鑑。
9. 2005 年 ENQA 所公布的「歐洲高等教育品質保證標準及指導原則」，已被大多數簽署國採納為執行高等教育品質保證時之重要參考依據。

在 45 個 Bologna Process 簽署國中，幾乎所有簽署國均已建立「三層級」的學位資格架構，即學士、碩士與博士學位。但有三個國家例外，一是安道爾，該國對是否應建立三層級的學位架構，仍有爭議；二是比利時德語區，因該地區高等教育的受教機會相當有限，故無法建構三層級的學位架構；三是瑞典，因在瑞

典只有某些特定的學科或學程有三層級的學位架構。不過，已實施三層級學位的國家，在實施時間上並非一致，有些是早在簽署加入 Bologna Process 之前，就以實施；有些則是在簽署加入 Bologna Process 之後；亦有些國家，例如克羅埃西亞、摩爾多瓦與羅馬尼亞是在 2005-06 年才開始建構實施，匈牙利則是在 2006-07 年才開始推行。另有 26 個國家已規定博士學位的攻讀年數為三至四年；但也有國家並未對各層級學位的攻讀年數作特定的規範。

在 ECTS 實施成效方面，幾乎所有簽署國於 2006-2007 年均已實施 ECTS。有些國家是已透過立法來正式實施，有些國家雖未特別為此立法，例如愛爾蘭，但卻把 ECTS 整合併入國家的學位資格架構體系中。不過，在 2005 年調查時尚未實施 ECTS 的 3 個國家，目前都已逐漸進行政策上的變革，例如：高加索 2004 年已立法宣布將於 2009-10 年實施；葡萄牙已透過修法決定將於 2006-07 年實施；土耳其則已公告於 2005-06 年底實施。



而在聯合學位實施方面，根據《聚焦 2006/07 歐洲高等教育結構：波隆納進程國家趨勢》調查發現，在 2007 年 2 月時，大約有半數國家已透過立法或官方行政法規，認可跨國或跨校之聯合學位。雖然有些國家聯合學位之認可涵蓋三個層級，但有些國家，例如立陶宛及波蘭聯合學位的認可只僅及於學士與碩士學位二層級；其中希臘則只認可碩士學位層級之資格。還有些國家雖並未以立法或官方行政法規明訂聯合學位之認可，但卻已付諸實施。

## 參、小結

歐盟逐漸從經濟市場的整合擴充到政治社會文化領域，歐洲各國高等教育體制的複雜度與多元性將會引起多方不便。自 1998 年的《索邦宣言》至 2005 年的《柏根公報》，顯示歐洲急於計劃在 2010 年建立 EHEA，以便實現跨國的合作交流與人才流動，凝聚歐洲意識，增加歐洲的國際競爭優勢。以下將整理 EHEA

歷史發展表（見表 3-3）：

表 3-3 EHEA 的歷史發展表

名稱	索邦宣言	波隆納宣言	布拉格公報	柏林公報	柏根公報
時間	1998 年於義大利	1999 年於希臘	2001 年於捷克	2003 年於德國	2005 年於挪威
主要宣稱	提出建立歐洲高等教育區  提出歐洲學分轉換與累積制度  協調國家間的學歷制度	建立易讀和相容之學位轉換系統 推廣歐洲學分轉換與累積制度 提升學生、教師、研究者、行政職員的流動 增進歐洲高等教育體系的共同合作 建立歐洲取向的高等教育	指出高等教育兩個主要循環系統中的課程問題  加強人才流動性問題  品質保障和確認問題	關於高等教育品質保證  關於學士和碩士的機制  關於學位和學習階段的認證	檢視各成員國高等教育品質保證機構有關同儕檢視模式之實施情形  檢視各成員國統一文憑架構的執行情況  檢視聯合學位的頒授及認可情形，以及各成員國更具彈性的高等教育學習管道

研究者自行整理

### 第三節 建構中的歐洲高等教育區

HEHA 自《索邦宣言》提出至今已快 10 年了，EHEA 的建設為歐洲國家高等教育系統發展設立了一個宏偉的目標，並因此成為歐洲高等教育發展的轉捩點，這對歐洲高等教育發展而言有著深厚的意義。現今波隆納進程仍持續推進 EHEA 的目標當中，為了協助出國留學期間的學歷文憑認可或就業資格認可與確

保高品質的歐洲高等教育，ENQA，即擔任起歐洲高等教育品質保證的主角。以下就分別就 EHEA 對歐洲高等教育的意義與影響、ENQA 以及其開展的「跨國評估方案」(Transnational European Evaluation Project, TEEP) 進行討論。

## 壹、EHEA 對歐洲高等教育的意義與影響

EHEA 的概念自被從《索邦宣言》提出以來，一直成為歐洲高等教育關注的議題，而 EHEA 的建構也引起歐洲國家一系列高等教育政策變化。例如荷蘭政府重新修訂了自 1993 年以來一直適用管理和調整其高等教育的「高等教育和研究法案」，於 2002 年 9 月頒佈了新的「高等教育和研究法案」。在學位架構方面，新的「高等教育和研究法案」規定從 2003 年起，啓用新的學位制度，即大學－研究所兩階段的學位制度 (Hackl, 2003)；德國高等教育機構開始引進學士－碩士課程，增加學習課程，提高德國學位與國際的相容性；而匈牙利也開始討論波隆納進程中提倡的兩階段教育，並著重於課程方面的討論 (李長華, 2005)。



然而，EHEA 的建構不僅對高等教育方面產生影響，EHEA 的建構也將對歐洲整合產生重大影響。歐洲的整合始於經濟上的合作，並以經濟為基礎向政治、軍事、社會、文化等領域不斷擴展、而 EHEA 建設將透過文化、教育方面的密切交流，增強「歐洲認同」或「公民歐洲」的概念，有助於促進不同民族、文化的社會凝聚力，消除國家間、民族間的隔閡。同時，EHEA 將透過更具開放性的教育、訓練和研究，幫助增強歐洲的國際競爭力。

當然，建構 EHEA 的過程中也會面臨一些問題，譬如：歐洲高等教育制度趨於一致的過程中，如何保持歐洲高等教育多元化的特性？以及如何有效確保歐洲高等教育的品質？雖然目前歐盟大部分的成員國都已透過法令實施學、碩士兩階段學制，改變各國高等教育的學制以符合 Bologna Process，但還部分國家仍允許新舊學制共存 (畢家駒, 2004)，這些問題均有待於日後整合過程中探討。

## 貳、歐洲高等教育品質保證網

ENQA 成立的動力來自歐盟部長理事會 1998 年歐洲地區高等教育品質保證合作與《波隆納宣言》的建議報告，目的在於交換歐洲高等教育機構有關品質評鑑與保證的資訊，推動彼此間品質評鑑與保證方面的合作。該互聯網成立的理念根源於「歐洲高等教育品質評鑑先導方案」(the European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education)。該報告主要內容為尊重各國高等教育機構的自主權、評鑑程序的不同階段、評鑑報告的出版下，建議各成員國建立後續評量來確實改進教育品質，ENQA 隨即於 2000 年成立 (ENQA, 2000)。

歐盟有關歐洲高等教育品質保證合作計畫具有如下特徵(王保進、郭玫杏，2005)：

一、在異中求同的原則下，尊重各成員國現行品質保證機構的自主權，使其能更有效達成品質保證的程序與更易接受品質保證的結果，大體而言，歐洲各國採用的高等教育品質保證方法，包括評鑑、認可、審核和標竿化等。

(一)以「評鑑」為品質保證機制的方法，可歸納為「績效導向」與「改善導向」的評鑑，但以採取改善導向的評鑑為主流；至於績效導向評鑑，則以英國的「研究評鑑」(Research Assessment Exercises，簡稱 RAE)，以及法國的大學評鑑最為著稱。

(二)「認可」主要是採取同儕評鑑，以確認機構是否具備特定地位的檢核方式，評鑑結果通常都是「通過」或「不通過」兩種。這原本屬於美國高等教育評鑑的特色，然歐洲的「認可」方式和美國的最大差異，在於執行機構，美國是由非官方的學術團體負責，歐洲則是由政府或獲得政府補助的機構執行。

(三)「審核」與「標竿化」則近似「後設評鑑」，主要作法為政府對各高等教育機構所規劃的自我評鑑機制進行把關，確認其是否能確保高等教育品質；

而標準化則是透過表現指標，讓不同的機構能做系統性的比較，以達機構之間相互學習，並收截長補短之效。

二、品質保證的判準與各高等教育機構的目標相關，而其又與社會及勞力市場需求密不可分，不同的保證程序允許表現各校特色，同時對全校與系所兩種層級的目標評量是必須的。

三、品質保證的程序一般來說包括兩部份，一為內在校內自我評鑑；另為外在校外專家評鑑。

四、內在評鑑應包含所有相關人員，如教師、教務行政人員與學生，外在評鑑應包含校內與校外專家之間的合作、協商等程序。專業團體機構、民間團體與校友會應列入專家團體內。

五、鼓勵邀請國外專家參與評鑑過程，以汲取國外經驗。

六、依各國國情，出版評鑑程序與結果報告，以利大眾與合作夥伴參考。



ENQA 主要任務為(ENQA, 2000)：

一、支持、發展與改善各國外品質評鑑機構。

二、推動跨國品質保證合作。

三、加強各國品質保證機構的交流與連絡。

四、協助提供各成員國品質保證專家名單與如何成立品質保證制度。

### 參、歐洲跨國評估方案

ENQA 在最近兩年內開展的一件重要工作，就是完成跨國評估方案。此方案的目的是要在過去歐洲經驗的基礎上，創造一種適用於整個歐洲高等教育層面的品質保證機制，找出跨國評估的障礙，並提出克服這些障礙的策略（畢家駒，2004）。跨國評估方案的特點在於重視大學文化的培育與大學內部品質保證機制，採用共同的品質標準，推行於歐洲跨國品質保證上（ENQA, 2000）。

爲了便於在相同專業學科之間進行比較，跨國評估方案採用的是共同品質標準，而非各校自訂，這一點對於建立 EHEA 的公平性十分重要的(畢家駒, 2004)。然而，由於歐洲各國在國家政治、社會與教育文化等方面有相當大的差異，各高等教育機構在校內品質保證方面處於很不相同的發展階段，加上參與跨國評估方案者對於共同品質標準中有些條款和術語解讀和理解不一，跨國評估方案在實施過程中也遇到各種問題 (ENQA, 2000)。ENQA 對此指出，在基於共同品質標準的跨國評估中，應該進一步尋求評估準則的國際性與國家或地區性之間的相容性，使標準能得到更廣泛的共識。同時評估品質標準須具易讀性，準則條款應該更清晰明確，術語應該有更準確的定義。總之，在歐洲層面上的跨國評估已經有了一個良好的開端，但是還須要作進一步改進，仍有許多困難待去克服。

#### 肆、小結



EHEA 的建構不僅改變了歐洲國家一系列高等教育政策變化，也將對歐洲整合產生重大影響，尤其是歐洲文化面的整合，因爲 EHEA 的建構將透過文化、教育方面的密切交流，增強「歐洲認同」或「公民歐洲」的概念，有助於促進不同種族、不同文化間的社會凝聚力，同時，EHEA 將透過更具開放性的教育，幫助增強歐洲的國際競爭力。

爲了達成 2010 年建構 EHEA 的理想，ENQA 擔當起歐洲高等教育質量保證的主角。ENQA 是成立的目的是在於交換歐洲高等教育機構品質評鑑與保證的資訊、經驗與典範，爲大體而言，歐洲各國採用的高等教育品質保證方法，包括評鑑、認可、審核和標準化，其任務就是要支持、發展與改善各國外在品質評鑑機構與加強各國品質保證機構的交流與連絡。ENQA 在最近兩年內開展的一件重要工作，就是完成跨國評估方案。跨國評估方案是採用的是共同品質標準以便於在相同專業學科之間進行比較。然而，跨國評估方案在實施過程中也遇到各種問題，因此 ENQA 對此建議，在基於共同品質標準的跨國評估中，應該進一步尋

求評估準則的國際性與國家或地區性之間的相容性與易讀性，使標準能得到更廣泛的共識。



## 第四章 歐盟的高等教育政策

歐盟在歷經多次擴大之後，雖然在經濟整合上已有相當的成果，但因各成員國歷史、文化與國情的不同，各成員國的教育制度仍存在極大差異。受到知識經濟趨勢的影響，歐盟執委會提出兩份重要報告：「有效投資教育與訓練：歐洲的必要！」(investing efficiently in education and training: an imperative for Europe)，與「大學在知識社會的角色」(The role of the universities in the Europe of Knowledge) (EU, 2003)，藉由加強歐洲的教育面向，尤其是高等教育面向，來提升各成員國間的人力品質與加強各成員國間的人才流動，並發展終身學習的明確目標，協助歐洲人民面對全球化與知識經濟時代的挑戰，將可為歐盟創造更多的就業機會以及經濟成長。



整體而言，歐盟高等教育政策可溯源於 1987 年執委會執行的「伊拉斯謨斯計畫」，之後陸續又推動「蘇格拉底計畫」與「莫內計畫」(Jean Monnet)。本章主要分為三個部分，第一部份闡述蘇格拉底第一期和第二期之計畫；第二部分主要論述在「蘇格拉底計畫」中高等教育方面的「伊拉斯謨斯計畫」，並就「伊拉斯謨斯計畫」之成果作一評析；第三部分則論述「莫內計畫」的內容與成效。這些計畫之目標與內容都是在於推動歐洲知識整合，以發展知識的歐洲，以下分別說明之。

### 第一節 蘇格拉底計畫

「蘇格拉底計畫」為歐盟的教育計畫，乃根據歐盟條約第 149 條與第 150 條為基礎推動的計畫，目的在於致力教育品質的發展、提升終身教育、鼓勵全民

教育、達成專業資格及技能之相互認可、促進語言學習及鼓勵人才交流與教育革新等，主張歐盟國家藉由全面性的教育合作來拓展歐洲的知識面向（EU, 2005）。換言之，「蘇格拉底計畫」的目的即是在發展知識的歐洲，培養出具有知識歐洲的公民，以迎接全球化與知識經濟時代的各項挑戰。

## 壹、計畫背景

在知識經濟時代中，知識的創新與累積已成為一個國家經濟成長與提昇競爭力的重要指標，知識經濟的特徵是需要不斷地學習分類編碼資訊，以及具備利用資訊的能力。為了促進歐盟國家教育的合作、職業訓練與終身學習的發展，歐盟自 1995 年起便開始執行「蘇格拉底計畫」。歐盟教育部長理事會邀請各成員國發展與實施一貫完整的終身學習策略，並鼓勵民間團體及地方組織參與，來配合歐洲就業策略，增加人力資源的投資，利用私人投資與教育機構合作的方式推動職場學習，發展各種形式的學習成果文憑之認可措施，以建立提供終身學習的資訊與指南，促進全歐洲人民參與終身學習（Socrates, 1999）。



「蘇格拉底計畫」為歐盟所有教育層級的整合性教育計畫，主張在教育領域與所有國家共同合作，提供進修、教學、實習及國外培訓課程之獎助學金，支援教育機構籌備教學計畫及交換經驗，協助社會團體及非政府組織舉辦教育活動，計畫範圍由學齡前教育到大學以及非正規之成人教育，目標為創造一個「知識的歐洲」。

## 貳、計畫內容

「蘇格拉底計畫」主要是藉由各成員國的合作，來促進歐盟教育品質的發展推廣及歐洲公民終身學習，主要分為兩期，第一期是從 1995 年至 1999 年；第二期是從 2000 年至 2006 年。「蘇格拉底計畫」第一期的概念為提升歐盟境內的教育品質；第二期計畫則是延續第一期的計畫方向 主要概念為推廣終身學習及建

立知識歐洲，藉此幫助歐洲人民就業謀職、了解其他成員國的文化、開拓國際視野以及追求自我實現。

### (一)「蘇格拉底計畫」第一期內容

「蘇格拉底計畫」第一期內容在於提供進修、教學、實習及國外培訓課程的補助，提倡教育機會均等、強調通訊及資訊新科技之重要性、鼓勵學習歐洲各種語言，進而改革教育，並在所有教育階段發展歐洲面向。「蘇格拉底計畫」包括下述三項主要行動區 (Socrates, 2006)：

#### 1. 高等教育行動區：

在高等教育行動區的方案主要為二，一為發展歐洲面向的高等教育行動；二為提供獎學金於學生的國際交流。

#### 2. 中小學學校教育行動區：

此階段方案簡稱為 **Comenius**，主要推動三個行動方案，即幼兒教育、初等教育與中等教育階段的合作方案。並針對移民勞工家庭、吉普賽人、旅客、擔任巡迴性職務者與不同文化者子女的學校教育，與幫助教育機構員工技能的更新行動。

#### 3. 成人教育、開放教育、與語言學習有關的水平性方向活動行動區：

所謂的水平性方向活動包括學習歐盟各成員國的語言、學習通訊技能，以便於在開放教育或遠距教學方面可以相互溝通、及在成人教育方面的經驗資訊交換。

歐盟更進一步地在「蘇格拉底計畫」第一期中指出，欲建立一個教育合作的歐洲領域，則須加強歐盟人民的團結合作，「蘇格拉底計畫」第一期的主要目標歸納如下：

1. 發展歐洲各層級教育的歐洲面向，在尊重各成員國的文化遺產下，培養歐洲人民的公民概念；
2. 改善歐洲人民於外語能力質與量的發展，特別是較少使用的語言，以促

- 進歐洲人民和歐盟之間的相互了解，及增加教育中跨文化的面向；
3. 促進成員國各層級教育機構間更廣泛的合作，以提高知識及教學能力；
  4. 鼓勵教師流動，提高歐盟的教育研究，及改善教師的教學技巧與品質；
  5. 鼓勵學生流動與各成員國之間的交流，使學生能在其他成員國完成部分的學業，以加強知識的歐洲面向；
  6. 鼓勵各成員國學歷文憑及學分、其他資格的相互承認，幫助歐洲地區的開放與發展；
  7. 鼓勵在教育上運用遠距教學；
  8. 鼓勵各成員國之間交換教育資訊與經驗，幫助各成員國相互激勵、學習與改善的資源。

「蘇格拉底計畫」第一期參加的國家剛開始為 18 國(歐盟 15 個成員國及 3 個 EFTA 的國家(冰島、挪威、列支敦斯登)，之後羅馬尼亞、塞浦路斯、匈牙利、波蘭、捷克、斯洛伐克、保加利亞及斯洛文尼亞等陸續加入，目前共為 26 個國家參與。「蘇格拉底計畫」第一期扮演教育創新的角色，促進歐盟在教育領域的發展，提升歐盟人民的教育層級，改善教育制度的品質，消除跨國合作及交流的障礙，加強外語的學習及歐盟各成員國之間的合作發展。此計畫最大的特色在於整合教育的功能與內容，將各種類別的計畫包含在此計畫中，全面改善教育品質 (Socrates, 2006)。

## (二)、蘇格拉底計畫第二期主要內容

「蘇格拉底計畫」第二期是從 2000 年至 2006 年，為延續「蘇格拉底」第一期計畫的行動方案，涵括幼稚園、小學、大學及成人教育各種不同階段的學習機構，藉由語言學習、多媒體資源及學歷互相承認等方式來達成跨國活動的推展，與「蘇格拉底計畫」第一期的不同點在於行政程序與歐洲各學院系所的主題網路某些行動導向做了些許變更(楊瑩、楊國賜、張倍禎，2006)。「蘇格拉底計

畫」第二期總共 31 個國家參與，包括歐盟 15 個成員國、3 個 EFTA 的國家，與 10 個中、東歐國家（保加利亞、愛沙尼亞、匈牙利、拉脫維亞、立陶宛、波蘭、捷克、羅馬尼亞、斯洛伐克、斯洛文尼亞）、塞浦路斯、土耳其和馬爾他等（Socrates, 2007）。

從 2000 年開始至 2006 年為止，為期 7 年的「蘇格拉底計畫」第二期是接續「蘇格拉底」第一期的計畫，比「蘇格拉底計畫」第一期更強調終身學習及知識歐洲的信念。為因應新世紀的挑戰，讓所有的歐洲人民能經由教育獲得其所需的知識及技能，並完全尊重各成員國的各別差異，「蘇格拉底計畫」第二期有以下五項明確的目標：

1. 加強各教育層級中歐洲面向的概念；
2. 改善歐盟外語知識與能力；
3. 推廣歐盟教育領域中的合作及人才流動性；
4. 鼓勵創新教學；
5. 促進各層級教育機會均等。



「蘇格拉底計畫」第二期支持下列類型的活動：

1. 歐洲教育領域人員的流動，包含學生、學者與行政人員；
2. 發展創新及加強教育品質；
3. 推廣不同語言及文化的活動；
4. 運用資訊與通訊科技於教育；
5. 交換高等教育的教學經驗與在通訊網路上合作；
6. 觀察與分析比較教育系統與政策；
7. 交換教育資訊和普及創新計畫的活動。

「蘇格拉底計畫」第二期提供給教育領域中各種類型或層級的人員、團體參

與，例如：學徒、學生或其他學習者、教育領域中的成員、參與計畫國家所有類型的教育機構、地區及國家層級負責教育系統或政策的人員及團體。其他公眾或私人團體也能參與計畫中合適的活動，例如：當地及地區性團體、組織；或與教育領域相關的工會或組織，如學生團體、教師工會及家長會、社會夥伴、教育中心、公司、專業團體、貿易組織及商業機構。

「蘇格拉底計畫」第二期是由 8 項行動組成，前三項計畫分別為：學校教育、大學教育及成人教育，其餘五項行動則分布在「蘇格拉底計畫」第二期中，貫穿整個計畫，以增進計畫內各項行動計畫之間的協調（Socrates, 2007）。

### 1. Comenius

Comenius 為歐盟的學校教育計畫，目標為加強教學的品質、推廣語言學習及歐洲面向的教育，強調下列重要的議題：在多元文化的架構下學習、支持弱勢團體、幫助低學習成就者。Comenius 穩固建立了成員國之間的合作關係，並對「蘇格拉底計畫」第二期有長遠的影響，包含了幼稚園至中學的學校教育，職業教育亦涵蓋在內。Comenius 行動分為三個部分：學校合作計畫、學校教師訓練計畫、以及 Comenius 網路建立。

#### (1) 學校合作計畫

學校合作計畫主要分為學校計畫、語言計畫及學校發展計畫。學校計畫方面促進學校之間緊密的合作關係，鼓勵學生積極參與，並提供留學機會；語言計畫焦點集中在外語的學習，少數語言為優先學習的對象；學校發展計畫則著重學校組織經驗的分享、學校的經營管理，如校園暴力問題、不同社會及文化環境學生的整合。

#### (2) 學校教師訓練計畫

學校教育人員的訓練，細分為職前教師、在職教師及語言輔助人員的訓練計畫，歐盟執委會針對下列兩種活動提供補助：第一項為多邊性合作計畫，計畫的主要目標是為教師們準備課程、計畫、教材教具等，除了加強歐洲的訓練品質之

外，也連結各成員國學校之間的合作；第二項為教師訓練課程，無論是在職教師或其他類型的教師，在各成員國之間修習的課程或學分得以相互承認。

### (3) Comenius 網路建立：

學校網路必須依據相關的主題建構，透過網路，相關的概念和提案更廣泛地分享，甚至包括不在蘇格拉底計畫中的國家。

## 2. Erasmus

Erasmus 是歐盟高等教育領域中的第一個具體計畫，旨在鼓勵高等教育機構之間的合作和推廣及學生、教師的流動性，資助各成員國的教師及學生在區內不同國家教學和進修，增強歐盟高等教育的品質，提高教師的教學水準和學生的學習素質，在歐盟各成員國修習的課程或資格皆可獲得學術上的承認，並加強相關主題網路的建構。無論是學生或教師皆可參與 Erasmus，對學生而言，提供到其他國家的大學或高等教育機構學習的機會時間為 3 個月至 12 月不等，透過 ECTS 制度，在國外修習的課程將被原大學所承認；對教師而言，提供短期的研習課程，透過彼此之間的經驗轉換，加強課程提供教師深度學習的機會。此外，還透過大學校際合作計畫成立大學之間的合作網路和機制，共同改善和發展課程，國際視野和歐洲面向的概念也被融入了基礎教育的範疇，讓學生更容易接受和適應跨國的學習理念 (Erasmus, 2007)。

## 3. Grundtvig

Grundtvig 是歐盟的成人教育及其他教育，為終生學習政策的重要計畫之一，屬於教育階段中的第三階段，涵蓋所有與成人教育相關的面向，如一般學習、文化學習與社會學習，並補充前述 Comenius 及 Erasmus 的不足之處。不過各成員國之間的成人教育情形差異很大，成人選擇繼續學習的原因也較為複雜。

Grundtvig 行動計畫包含四個部分：

### (1) 交換合作計畫

此計畫為改善成人教育機構的合作關係，如教育認證系統的發展、發展新的訓練計畫及課程。

## (2) 學習夥伴

當地的教育組織提供一個規模較小的合作關係，讓不同國家的教師與學生，能夠經由會議、展覽或旅遊的方式來交換經驗。

## (3) 培訓訓練

所有成人教育相關領域的教師皆可參與此項計畫，可以到歐盟其餘成員國參加一至四星期不等的訓練課程。

## (4) Grundtvig 網路計畫

提供成人教育的相關資訊及討論，有主題網路和計畫網路兩種類型。

## 4. Lingua

Lingua 為歐盟的語言教學及學習計畫，推廣語言學習及鼓勵成員國之間的交流、教材的創新，此一計畫支持歐盟中的少數及弱勢語言，透過外語教育，培養歐盟人民的語言能力，增加歐盟的競爭力及促進各成員國之間的交流，並鼓勵和資助教師及學生學習其他歐洲的語言，改善語言學習及教學的品質，推廣語言的終身學習，加強跨國交流和教學的成效。



## 5. Minerva

Minerva 為歐盟的資訊科技教育計畫，加強教育領域中資訊與通訊科技計畫及開放與遠距學習計畫方面的合作。透過網路的便利性，幫助教師在教學中運用多媒體資源，ICT 計畫得以在所有的學習區域變得普及，且透過多媒體的應用，ODL 計畫也得以產生創新的教學方法，鼓勵師生之間新的互動方式。

## 6. Observation and innovation

Observation and innovation 為歐盟教育組織及政策的觀察與創新計畫，目的在於改善教育體系的透明性，創新的研究不能侷限在學者的論壇之中，透過經驗和資訊的交換提升教學的品質，統計資料的蒐集來發展教育評鑑，此計畫包含 Eurydice 和 NARIC 網路計畫。首先推廣教育領域相關經驗的交換，例如技職教育及相關資格的相互承認、提升教師教學品質等，歐洲擁有豐富的文化背景和教育資源，透過此計畫觀察其他教育體系，各會員國之間的差異性成為創新教學的

基礎。

表 4-1 蘇格拉底計畫第二期內容簡表

計畫名稱	計畫內容
Comenius	1. 學校合作計畫 2. 學校教室訓練計畫 3. comenius 網路的建立
Erasmus	1. 歐洲學分轉換制度 2. 大學校際合作計畫
Grundtvig	1. 交換合作計畫 2. 學習夥伴 3. 培訓訓練 4. Grundtvig 計畫
Lingua	加強外語的學習，旨在促成進修學科與語言教學的整合
Minerva	1. 資訊與溝通科技計畫 2. 開放與遠距學習計畫
Observation and innovation	1. Eurydice 網路計畫 2. NARIC 網路計畫

資料來源：研究者自行整理

### 參、實施成效

在「蘇格拉底計畫」裡，除了以量化指標的說明來計畫目標與內容外，亦對此目標所引發之教育議題加以描述，如此有助於教育政策的研擬與教育問題的分析。從「蘇格拉底計畫」第一期與第二期中，可以看到幾項特點：

「蘇格拉底計畫」之第二期比第一期的目標更為明確，且第二期計畫涵蓋三個學習階段，即學校教育、高等教育與成人教育，歐盟致力於發展更具核心與彈

性的教育計畫，讓歐盟的教育政策能夠普及至境內的每個成員國，進而達到提升歐洲整體教育品質的目的。

根據「蘇格拉底計畫」的實施，因計畫包含多層級教育的發展，所以預算經費的追加及資源合理平和的分配將是非常重要的策略。「蘇格拉底計畫」第一期的預算為 8 億 5 千歐元；而「蘇格拉底計畫」第二期的預算為 18 億 5 千歐元，較「蘇格拉底計畫」第一期大幅成長。

於高等教育交流方面，在第一階段 1995 年至 1999 年有約 46 萬名學生及 4 萬名大學教師赴國外留學或進修或研究；第二階段 2000 年至 2006 年有約 100 萬位大學生參與相關的計畫，此外大約有 1 萬 5 千所學校參與多邊校際合作，約 15 萬位學校教師與 200 萬學生參與校際合作方案的活動；於語言學習方面，「蘇格拉底計畫」第一階段大約有 15 萬學生赴國外進行語言課程交換，約 8000 位教職員參與赴國外交流計畫與在職訓練；「蘇格拉底計畫」第二期每年有約 12 萬的學生及 2 萬 5 千名的教師至國外參加進修或交流計畫。在成人教育方面，自 1995 年以來，大約 400 件歐洲合作方案涉及 2000 位合作夥伴參與，建立了 20 個學習的相關網路，及逾 200 件跨歐洲學習合作計畫。

表 4-2 蘇格拉底計畫第一期計畫與第二期計畫之比較表

	<b>Socrates I</b>	<b>Socrates II</b>
<b>時間</b>	1995~1999	2000~2006
<b>強調重點</b>	發展歐洲面向	終身學習、知識的歐洲
<b>參與國家</b>	26 個	31 個

內容	Erasmus Comenius Lingua	Comenius Erasmus Grundtvig Lingua Minerva Observation and innovation
具體目標	提升歐洲市民的文化視野	建立知識歐洲與發展終身學習
預算	8 億 5 千萬歐元	18 億 5 千萬歐元

資料來源：修改自張鈿富、馬榕曼（2004）。

#### 肆、小結

在知識經濟時代中，不斷地充實知識成爲提升個人競爭力的主要因素，不論是爲了獲取一技之長、找尋一份工作、或純粹爲了自我實現，教育也漸漸地成爲個人終身學習過程的重要因素。在教育領域中，「蘇格拉底計畫」整合了歐盟不同領域的教育，促進跨國的合作，增進師生交流，建立大學網路及合併歐洲領域於各層級的學校教育，透過提升各會員國學校機構的合作關係，促進語言學習，達成學校教育及學校網路之間的合作。在計畫中規定是經費補助範圍只限於歐洲區域內所籌辦之跨國合作計畫。

## 第二節 伊拉斯謨斯計畫

「伊拉斯謨斯計畫」於在高等教育整合與交流上，扮演著先驅的角色，爲歐盟的國際化與高等教育制度整合提供良好的基礎，而其相關計畫「伊拉斯謨斯世界計畫」（Erasmus Mundus）更進一步將範圍擴充至歐盟以下，試圖使歐洲的高等教育重回世界舞台中心。

## 壹、實施背景

「伊拉斯謨斯計畫」在歐洲的存在始自 1987 年 EEC 的時代，是以荷蘭哲學家及神學家 Desiderius Erasmus of Rotterdam (1465-1536) 命名，此一計畫為為期十年 (1976-1987)，鼓勵各國學生交換的「共同學習方案」的前身 (Eurydice, 2000)。1995 年，該計畫被整合到蘇格拉底計畫之下，目的在於促進大學生的流動，其精神在於「把學生帶到歐洲，把歐洲帶給每一個學生」，藉以提升大學學術水準與學生素質 (Erasmus, 2007)。為了使交流的學生具有歐洲共同意識，歐盟鼓勵歐洲大學於課程部分加入歐洲面向的教材，並提供大量補助幫助成員國公民在其他歐盟國家教育訓練的機會，分享教育資源，以建立歐洲整體教育的基礎。

## 貳、實施內容

### 一、伊拉斯謨斯計畫



「伊拉斯謨斯計畫」是由歐盟直接進行部分補助的統合課程，以各種方案鼓勵歐洲大學互相承認學位，以進行師資與學生的交流，課程橫跨各種科系以及各階段高等教育課程。每一申請經費補助的機構都必須個別向歐盟申請，並簽署「機構契約」，每次申請通常可以維持三年 (Maiworm, 2001)。此計畫的目的在於讓歐洲各國學生習得歐洲各國文化，並分享多元教育資源。因為歐洲各國獨有的不同的傳統，文化，歷史，語言，及常見的本位主義等因素，此地區高等教育的複雜程度極高，這樣跨國際，跨科系領域的學制整合，極不容易。而根據官方報告，實施至今已有一百萬名學生獲益，同時每年有一萬兩千名教師接受補助到他國交流 (Commission, 2004)。

基本上欲參加「伊拉斯謨斯計畫」之大學須具備兩個條件：一為該學校必須是在國家認可具有參加「伊拉斯謨斯計畫」能力的學校；二為該學校必須是獲得歐洲執委會簽署後頒給「伊拉斯謨斯大學章程」(楊瑩、楊國賜、張倍禎, 2006)。

「伊拉斯謨斯計畫」主要包括四項行動方案（Erasmus, 2007b）：

#### （一）建構歐洲大學網路

此網路涵蓋的學校是已簽署同意加入「伊拉斯謨斯計畫」的大學，以發展歐洲大學合作網路且對參與計畫活動，譬如教師及學生間的相互交換及交流、共同教學安排及課程發展等之高等，並給予教育機構在策劃、準備、進行方面財政協助。

#### （二）設置學生獎學金方案

「伊拉斯謨斯計畫」對在另一個會員國進行短期進修的學生給予補助，項目包括旅費、語言先修課學費及視進修國家物價水準程度給予適當基本生活開支，而參與的最低資格為需具備學生身份者。歐盟撥給各成員國的經費為 200,000 歐元，而獎學金之處理方式則是交由各成員國大學，由各大學發給交流學生最高可達 5,000 歐元（楊瑩、楊國賜、張倍禎，2006）。

#### （三）認可文憑與促進學術交流

經由推動文憑與短期進修的學業承認措施以促進相關人員的交流活動，歐盟正積極推動 ECTS 的運作，此乃採志願方式進行，使參與學生可獲得學習課程的應得學分，以及在各會員國中設置 NARIC 專門提供歐盟會員國對於文憑或短期進修，之學業承認等相關資訊，以增進學業承認相關資料的交換與更新，且幫助會員國人民易取得對所需的正確資訊。此外，「伊拉斯謨斯計畫」將每年撥給參與此計畫的大學最高可達 20,000 歐元的獎學金經費，對於各成員國有關學分認證資訊中心網路的發展，亦給予經費補助。

#### （四）其他補充措施

除了前述行動外，歐盟對其他的高等教育合作活動或輔助促進措施亦提供必要的財政支持，例如：對在另一成員國進行的短期客座教學、共同研究活動或教學參觀訪問、歐洲性的大學社團或協會組，或促進歐盟相關計畫資訊傳達之措施等皆符合此計畫的補助對象及範圍之內，但此項獎勵經費不得超出年度經費的 5%（楊瑩、楊國賜、張倍禎，2006）。

1987 年後，「伊拉斯謨斯計畫」範圍自原本 EU 成員國擴及「歐洲經濟區國家」（European Economic Area countries），自 2000 年 1 月 24 日開始至 2006 年底的計畫共有 30 個國家參與，包括歐盟 15 個國家、歐洲經濟體 3 個國家（冰島、利支頓斯坦、挪威）、及 12 個協同國家：匈牙利、羅馬尼亞、斯洛伐克、波蘭、保加利亞、布加利亞、伊斯托尼亞、拉托維亞、立陶宛、斯洛維尼亞、塞普勒斯與馬爾他等（Erasmus, 2007）。

## 二、伊拉斯謨斯世界計畫

「伊拉斯謨斯世界計畫」於 2002 年由歐盟執委會向歐洲議會與歐盟部長理事會提出，主要目的為提升歐洲高教的品質及促進與非會員國的合作，吸引更多第三國研究生赴歐洲留學，以迎合教育全球化的挑戰與創造歐洲成為卓越中心，該計畫自 2004 年 9 月起實施至 2008 年 12 月結束。是歐盟首次以大量經費補助並開放非會員國學生與學者參與，顯示歐盟積極地提高歐洲高教品質，期望吸引世界各地頂尖學生，這些學生日後成為政策決策者，為未來歐洲與非會員國之間建立無限合作機會，同時也進一步擴張歐盟在歐洲以外地區的影響力。

「伊拉斯謨斯世界計畫」總經費高達 2 億 3 千萬歐元，歐盟欲藉著撥款支持歐洲頂尖碩士課程，促進歐洲高等教育在其他國家的能見度，創造歐洲學術卓越中心的地位，吸引更多非歐盟的研究生赴歐留學，計劃的重點涵括四項行動方案：

### （一）撥款補助頂尖的跨國碩士課程

實施跨國的碩士課程為「伊拉斯謨斯世界計畫」的核心方案，鼓勵歐洲至少三個國家之三所以上的大學開辦碩士課程，藉由合開碩士課程，增加校際間的合作，並從中挑選頂尖課程給予撥款補助，由參與的多所大學共同頒發雙碩士或多碩士學位。同時亦提供獎學金，鼓勵非會員國學生赴歐攻讀這些頂尖碩士課程，求學期間，研究生至少需在其中兩所大學就讀。此外，歐盟也補助非會員國訪問學者參與課程的教學或研究。

## (二) 獎學金方案

歐盟提供非會員國學生赴歐攻讀歐盟碩士課程（最長兩年），每月 1,600 歐元、每年 1,000 歐元交通費等；另外為提供非會員國訪問學者參與此課程之教學研究，每月 4,000 歐元（最長三個月）及 1,000 歐元交通費。

## (三) 與非歐盟大學結為合作夥伴

爲了讓歐洲大學更積極走向全世界，歐盟也鼓勵歐洲以外的頂尖大學參與「伊拉斯謨斯世界計畫」，讓攻讀歐盟碩士學位的歐洲研究生也有機會到歐洲以外的一流大學短期留學。參與課程的歐盟師生則可申請經費到第三國家的夥伴學校進修，且在第三國家夥伴機構學習期間學歷受認可。「伊拉斯謨斯世界計畫」在五年內將贊助大約九十個頂尖碩士課程，提供的獎學金將吸引五千名非歐盟研究生和四千名歐盟研究生參與，希望的所有參與「伊拉斯謨斯世界計畫」者都能爲生活在「以知識爲基礎的全球化社會」，做好充分準備（Erasmus Mundus, 2007）。

## (四) 提升吸引力，打造歐盟學術卓越中心

面對日益激烈的全球競爭，歐盟的高等教育計劃開始把眼光轉向歐洲以外的世界，2004 年推出的「伊拉斯謨斯世界計畫」目標也從促進跨文化理解，轉爲提升國際競爭力，強調歐盟與非歐盟國家的高等教育機構和其他公私立機構的合作。歐盟也致力提倡歐洲高等教育事宜，譬如有關高等教育品質保證、學分學位承認制度與人才流動等；並成立校友協會，並補助任何在世界舉辦的相關活動，希望在 2010 年之前，將歐洲打造爲全球最有競爭力的知識經濟。

以撥款補助頂尖的跨國碩士課程爲例，2004 年共有 19 個碩士申請核准成立，2005 年共有 17 個碩士，2006 年共有 21 個，2007 年共有 23 個。總計目前進行中的碩士共有 80 個。既然此一方案的核心是強調第三國家的參與，第三國家學者與學生的參與情形受到特別關注，由表 4-3、表 4-4、表 4-5、表 4-6 與表 4-7 可見，在 2004/05 年、2005/06 與 2006/07 年間，通過審核接受補助津貼的主

要國別與統計人數簡述如下：

表 4-3 2004/05 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學生統計數據與前五名國家

排名	1	2	3	4	5	學生總數
國家	中國	巴西	俄羅斯	印尼	澳洲	共 52 國
人數	12	11	9	9	5	共 140 人

資料來源：Europa (2005)。

表 4-4 2004/05 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學者統計數據與前五名國家

排名	1	2	3	4	5	學者總數
國家	巴西	中國	俄羅斯	印度	烏克蘭	共 16 國
人數	6	3	3	2	2	共 28 人

資料來源：Europa (2005)。

表 4-5 2005/06 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學生統計數據與前五名國家

排名	1	2	3	4	5	學生總數
國家	印度	中國	巴基斯坦	巴西	泰國	共 90 國
人數	137	85	37	35	32	共 808 人

資料來源：Europa (2006)。

表 4-6 2005/06 年 參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學者統計數據與前五名國家

排名	1	2	3	4	5	學者總數
國家	美國	中國	巴西	俄羅斯	澳洲	共 35 國
人數	24	23	12	9	9	共 133 人

資料來源：Europa (2006)。

表 4-7 2006/07 年參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學生統計數據與前五名國家

排名	1	2	3	4	5	學生總數
國家	中國	巴西	俄羅斯	印度	阿根廷	共 92 國
人數	81	43	36	31	30	共 741 人

資料來源：Europa (2007)。

表 4-8 2006/07 年參加「伊拉斯謨斯世界計畫」學者統計數據與前五名國家

排名	1	2	3	4	5	學者總數
國家	美國	中國	印度	俄國	澳洲	共 45 國
人數	42	38	15	13	10	共 231 人

資料來源：Europa (2007)。

表 4-9 2005/06 年 Asian Windows 的學生統計

排名	1	2	3	4	5	(學生) 總數
國家	印度	中國	巴基斯坦	泰國	馬來西亞	共 14 國
人數	133	67	31	28	23	共 353 人

資料來源：Europa (2006)。

表 4-10 2006/07 年 Asian Windows 的學生統計

排名	1	2	3	4	5	總數
國家	印度	中國	泰國	巴基斯坦	馬來西亞	共 17 國
人數	288	99	53	42	32	共 636 人

資料來源：Europa (2007)。

由以上 2004 年至 2007 年接受補助的學者與學生的統計可發現，「伊拉斯謨斯世界計畫」實施第二年後，即 2005 年後接收補助的錄取名額有大幅的攀升，但不管是計畫實施的第一年—2004 年或是計畫實施的第二年—2005 年，獲得獎助金的學生多半來自開發中國家，如中國、印度、巴西和俄羅斯。在學者的部分，計畫實施第一年雖然也是以開發中國家的學者為主，因為該計畫在第二年，即 2005 年後，針對亞洲學者和學生舉辦次級計畫 Asian Windows，旨在加強歐盟與亞洲發展中國家高等教育領域的合作，整體而言可以看出歐盟對中國、印度和亞洲其他國家高等教育的重視（陳怡如，2005）。

## 參、實施成效

根據 Socrates-Erasmus 國家辦事處的報告從 1987/88 年學生的流動人數 3,244 人到 2005/06 年的 154,553 人，呈現穩定成長 2005/06 年總計 154,553 位「伊拉斯謨斯計畫」學生當中，約有 147,558 人來自歐盟 18 國（歐盟 15 國加上冰島、列支敦士登和挪威），6,995 人來自歐盟候選會員國。在教師學者流動方面，2004/05 年為止，共有 117,402 人參與「伊拉斯謨斯計畫」計畫 (Erasmus, 2007c)。而 2005 年參與「伊拉斯謨斯計畫」大學合作計畫的歐洲大學家數增至歐洲 31 個國家，為歐洲全體大學的 87%，此一夥伴關係支持的跨校合作的證實「伊拉斯謨斯計畫」在將歐洲高等教育機構整合暨網路化，以協助這些學校迎接全球與知識經濟時代 (Erasmus, 2006)。

根據 Socrates-Erasmus 統計報告指出法國是目前學生最喜歡前往交換的國家，其次是德國與西班牙；德國則是教師與學者最愛前往的交換國家。學科方面，成員國「伊拉斯謨斯計畫」學生出國留學最熱門的領域商學、人文與語言學、社會科學及工程技術，最不熱門則為傳播與資訊；教師則以人文與語言學最為熱門、其次為商業學和工程技術，最不熱門則為法律 (Erasmus, 2007c)。

在經費預算方面，「伊拉斯謨斯計畫」第一階段，即 1987 年的預算原為 8,500 萬歐元，但後來歐盟為鼓勵高等教育合作，如共同研究計畫及研究拜訪等的活動，分別增撥 120 萬歐元和 750 萬歐元，一共是 9,370 萬元。「伊拉斯謨斯計畫」第二階段，即 1995 年至 1999 年「蘇格拉底計畫」第一期的預算原為 1 億 9,200 萬歐元，後因參與計畫之會員國增加，故最後經費共達到 4 億 3,340 萬歐元。目前第三階段即是「蘇格拉底計畫」第二期，歐盟在「伊拉斯謨斯計畫」2000 年至 2006 年預算編列為 9 億 5,000 萬歐元（其中有關學生補助占 7 億 5 千萬歐元），其餘經費補助由各國主管機構、大學或團體等提供 (Erasmus, 2007)。

學者 Maiworm 針對「伊拉斯謨斯計畫」在 90 年代的變化情形指出多數學校將重點放在主要目標為國際化與歐洲化，同時許多接受「蘇格拉底計畫」補助的學校創造出許多新的職位，以確定相關政策能夠有更好的管理，同時幾乎所有的這些學校也都設立了國際辦公室，來處理國際關係的業務（Maiworm, 2001）。

「伊拉斯謨斯計畫」在 1988-89 到 1999-2000 年間，申請學生數由每年的一萬增長到十萬，多數學生介於 22-25 歲，平均年齡為 23 歲。學生出國主要目的是增長文化視野、學術進修、外語學習與專業提升。學生平均留學期限為八個多月。多數學生在回國後都認為自己的外語能力已進步到一定程度，也非常肯定出國學習的經驗，特別是文化、語言學習與職業前景層面，但學生對學業的部分反而較為保留（Maiworm, 2001；陳怡如，2005）。

在選課學習方面，參與「伊拉斯謨斯計畫」交換學生通常修讀較少的科目，他們認為半數課程和本國課程水準不一致，有些太難，有些認為太容易；很多學生抵達另一國家學習後，會改變原來修課的選擇。而參與「伊拉斯謨斯計畫」交換學生在學業方面，有 19% 的學生有學分承認和轉換的問題；17% 的學生則指出缺乏學業輔導（Teichler, 2004）。

對就業的影響層面上，曾參與過「伊拉斯謨斯計畫」的畢業生，在畢業五年後，在外國尋找工作或是已在外國就業的比例偏高，但這是否和申請學生的人格特質有關，如這些人或許較願意接受挑戰等，則不得而知（Teichler & Jahr, 2001）。

## 肆、小結

歐洲高等教育整合與國際化的機制，其中如「伊拉斯謨斯計畫」和「伊拉斯謨斯世界計畫」中鼓勵歐盟國家學生與學者交流，並進一步向非歐盟成員國與亞洲國家精英招手，各國政府的努力已見初步的成效。「伊拉斯謨斯計畫」主要對象為歐洲學生，為了保持學術與教學上的多元性，歐盟更進一步決定積極拓展與非歐盟國家大學的合作機會，因此於 2004 年開始實施的「伊拉斯謨斯世界計畫」，進一步鼓勵非歐盟學生的參與，歐盟學生也可以到歐盟之外的高等學院進修，對歐洲以外的地區有更全面了解的機會，同時也促進教育文化資源的共享。

### 第三節 莫內計畫



#### 壹、計畫背景

1990 年創辦「莫內計畫」<sup>4</sup>，旨在於藉著補助開設歐洲整合研究課程來推動歐洲整合，並由專長為歐洲整合研究教授展開系列智庫型活動，歐洲整合研究的課程旨在研究歐洲共同體的建構，分為歐洲共同體法律、歐洲經濟整合、歐洲政治整合及歐洲建構歷程的歷史等四大學門科。

---

<sup>4</sup>莫內(Jean Monnet)為歐洲之父，1950 年舒曼計畫的啟發者、擔任「歐洲煤鋼共同體」最高管理公署的首任主席，且創立「歐洲合眾國行動委員會」，1976 年歐洲元首暨政府首長授予莫內第一位「歐洲榮譽市民」頭銜，其理念為「除非歐洲各國形成一個共同經濟單位的聯盟 (Fédération)或是『歐洲實體』 (entité européenne)，否則所必要的繁榮與社會發展將不可能實現。」 (Pascal Fontaine, *Jean Monnet: l'inspirateur*, Paris, Jacques Grancher, 1988, pp.165-166)。歐洲整合研究的課程也創始於舒曼宣言後，歐盟莫內計畫方案以莫內為名，以紀念為其將「歐洲整合」的理念體制化。

## 貳、計畫內容

歐盟「莫內計畫」是以合資補助的方式，補助歐盟與全世界大學於歐洲整合課程。「莫內計畫」開放於歐盟候選國乃是為了回應候選國要求增加對歐洲整合知識的需要，以及對候選國大學學術資源提供協助，使得候選國能順利加入歐盟；開放給全世界大學參與乃是為了提高歐洲整合的學術活動及歐盟發展於國際的能見度。其主要補助項目大致分三類（Jean Monnet, 2007）：

### 一、補助教學計畫

#### （一）莫內歐洲卓越中心

莫內卓越中心為歐洲整合課程領域的專業機構或組織，目的在於促使一所或數所大學匯集歐洲整合議題的科學、人力與文獻資源。莫內歐洲卓越中心必須符合三項目標：提高大學或社區內可利用的歐洲整合資源的能見度、可利用的資源間相互合作發展、舉辦對當地民眾具有影響的歐洲建構歷程的辯論活動並開放予全民參與。



莫內卓越中心必須提供所有大學歐洲教學與研究的活動指南、及在校園設有公佈欄通告歐洲整合活動，舉辦歐洲整合議題的研討會與會議、教授與研究員等團體的研究活動；為大學內數個或所有學院開設一個以上歐洲整合模組教學課程，開設研究生課程、暑期課程或碩士課程等等；為大學以外之專家或民間舉辦歐洲整合活動，並利用媒體與新科技宣傳歐洲整合活動。歐盟補助最高金額為 3 年總計 6 萬歐元（歐盟會員國）4 萬 5 千歐元（歐盟候選國），歐盟補助的金額不得逾申請案總經費的 75%。

#### （二）莫內講座與個人名義莫內講座

莫內講座為歐盟整合研究的教職，依大學體制大約每學年 180 至 250 教學時數，所有法定的課程與教學活動必須完全致力於歐洲整合的教學。莫內講座至少有部分為核心或基礎課程的必修課，歐盟不接受由數位教授合作的莫內講座計畫，每所大學只有一位教授可擁有莫內講座頭銜，且必須實現所有莫內講座所計

劃的活動，身為莫內講座者亦不得為大學邀請的訪問教授。莫內講座特別優先補助歐盟候選國與非歐盟成員國新的教學活動，大學與歐盟負擔經費 3 年後，大學必須繼續進行歐盟莫內獎座的教學計畫，至少為 2 年。歐盟三年最高補助可達 4 萬 5 千歐元，歐盟補助金額不得逾申請案總支出的 75% (Jean Monnet, 2007)。

個人名義莫內講座乃是予長期教導歐盟整合研究或於推動歐盟整合上有經驗的教授擔任，經由學術委員會評審後頒予，申請者為全國及國際上認同的歐洲整合專家，如果該講座者離開學校，大學亦不可以其他教授來取代。在歐盟補助方面，個人名義莫內講座與莫內講座相同，特別優先補助歐盟候選國與非歐盟成員國新的教學活動，大學與歐盟負擔經費 3 年後，大學必須繼續進行歐盟莫內獎座的教學計畫，至少為 2 年。歐盟三年最高補助可達 4 萬 5 千歐元，歐盟補助金額不得逾申請案總支出的 75% (Jean Monnet, 2007)。

### (三) 莫內教學模組課程

莫內教學模組課程為短期課程，即為歐洲共同體法律、歐洲經濟整合、歐洲政治整合、及歐洲建構歷程的歷史，教學時數至少為 30 個小時。歐盟將優先考量學程課程開設給非研究上述四項學門的學生，譬如醫學院、理工學院、教育學院、藝術學院等的學生，以及成人教育與特定公民社群（譬如中小學教師）。歐盟補助莫內教學模組課程最高補助額為三年總計為 2 萬 1 千歐元，歐盟補助金額不得逾申請案總支出的 75% (Jean Monnet, 2007)。

## 二、補助成立跨國研究團體與各國歐洲共同體研究協會計畫

### (一) 支持區域與跨國研究團體、各國歐洲共同體的研究活動

「莫內計畫」補助跨國研究團體，該研究團體由莫內講座、各國歐洲共同體研究協會 (European Community Studies Association, ECSA) 或莫內歐洲卓越中心共同合作，建立集團合作夥伴關係，至少要有三個國家參與。歐盟最高補助額為二年總計 12 萬歐元，其金額不逾申請案總經費的 75%。申請補助的計畫必須有

區域特色，即議題需與地中海地區、拉丁美洲、亞歐會議、東協(ASEAN)等區域相關連，目標在於幫助年輕研究人員進行聯合研究工作，有助於歐盟區域性整合。

## (二) 補助 ECSA

歐盟「莫內計畫」補助各國 ECSA 活動目的在於結合該國莫內講座學者與其他教授、學者與研究人員來共同探討歐洲整合議題，並推廣國內新開設的歐洲整合研究課程，但歐盟不補助更廣泛國際或全球的活動，因此其目標對象為各國 ECSA 年度大會活動或論壇，邀請莫內專家與 ECSA 代表齊聚討論歐洲整合議題的研究方案或舉辦聯合活動，並舉辦國內資訊宣傳活動等，歐盟最高補助額為 2 年 10 萬歐元 (Jean Monnet, 2007)。目前全球共有 49 個 ECSA，ECSA 互聯網總計含逾 6,000 位教授、學者與專家及眾多對深入歐洲事務的獨立大學合作夥伴。

## 三、補助年輕研究人員計畫

執委會目標在鼓勵年輕研究員，特別是 35 歲以下的研究員從事歐洲整合的研究，目的在於推廣歐洲整合歷程的討論、反思與知識。補助金額將依據下列標準來決定：每月固定 1,000 歐元的津貼，最多六個月，其他交通補助費最高可至一千歐元；補助就讀大學最多 1000 歐元；如果由協會及大學教師網絡提出的申請案，額外補助甄選費用最高至 2,000 歐元 (Jean Monnet, 2007)。

## 參、實施成效

「莫內計畫」補助方式是歐盟與大學共同分擔經費，歐盟補助大學開設三年期限的歐洲整合研究課程，三年內補助金額不得超過總支出的 80%，而大學至少出資總補助金額的 20%，並鼓勵大學之後繼續該項課程二年，故總計五年。歐盟與「莫內計畫」歐洲大學委員會<sup>5</sup>共同合作執行「莫內計畫」，該委員會是一個獨立團體支持執委會實施莫內計畫、挑選各大學所申請的方案、後續追蹤及舉辦莫內教授互聯活動。

---

<sup>5</sup> 「莫內計畫」的歐洲大學委員會由各大學校長 (經歐洲校長聯盟選舉) 與歐洲整合研究教授 (經 ECSA 選舉)，ECSA 則是由包含各國歐洲共同體研究協會組成。

自 1990 年開始實施至 2005 年間，歐盟「莫內計畫」已補助逾 2,650 件新開設歐洲整合研究學術計畫，包 105 件莫內歐洲卓越中心、674 件莫內講座、1,861 件長期課程與模組課程。目前將近 800 所大學提供莫內教學課程，每年逾 1,800 位教授與 250,000 位學生參與。自 2001 年起，「莫內計畫」即開放給歐盟候選國與歐盟非會員國參與，至今約有 60 個國家參與（Jean Monnet, 2006）。

#### 肆、小結

歐盟「莫內計畫」旨在幫助歐盟整合知識，藉由鼓勵高等教育機構及歐盟整合研究協會之教學、研究、省思、資訊與辯論等活動，以達成整合知識的目標。

「莫內計畫」以部分補助方式補助歐盟及全世界各大學的歐洲整合課程，歐盟莫內計畫目標在於歐盟法律、經濟、政治、及歐洲建構史等社會科學學科。內容包括補助教學、補助成立跨國研究團體與各國歐洲共同體研究協會計畫與補助年輕研究員計畫。自 1990 年開始實施至 2005 年間，歐盟「莫內計畫」已補助逾 2,650 件新開設歐洲整合研究學術計畫，至今約 60 個國家參與。



## 第五章 以政府間主義與超國家主義評估歐盟高等教育 整合政策

自 1992 年馬斯垂克條約簽訂，歐盟成立後，歐洲國家許多制度逐步整合，除了政治經濟層面外，各國教育制度的也必須加以整合與交流，以配合政治經濟的發展。爲了凝聚歐洲共同意識與打造知識的歐洲來提高歐洲於國際上的競爭力，簽署條約與發表公報成爲歐盟各成員國政府與高等教育機構間，以及高等教育機構內部重要的對話來源，並進一步扮演催化與改革的角色。第四章所探討歐盟推行的一系列高等教育交流計畫，已爲歐盟的國際化與高等教育制度整合扮演先驅的角色。由計畫的推行與實施可發現，欲達到無障礙的高等教育交流，勢必要整合歐洲複雜學制與推行學分轉換制度，以及高等教育品質保證的發展。然而，高等教育的國際合作涉及到歐洲國家十分敏感的國家主權和文化認同等深層次問題，使得不少國家對此持謹慎的態度。

本章即在說明歐洲推動高等教育整合政策後，歐盟主要國家學位結構以及學分轉換與累積制度的現況，以及高等教育品質保證的發展。並以政府間主義與超國家主義分析運行在國家與超國家之間的歐盟與歐洲主要國家高等教育制度改革，以作爲對政府間主義與超國家主義理論之深化較爲務實的歐盟高等教育政策之參考。

### 第一節 歐盟與歐洲主要國家學位結構以及學分轉換與累積制度

爲整合歐洲各國的高等教育，從 1998 年至 2007 年，歐盟均藉由一系列的公報與宣言，實施 Bologna Process，致力於 2010 年創造 EHEA 爲目標。目前約有

40 國參與 Bologna Process，且大部份國家已進行高教改革，大多國家甚至已改變各國傳統的學制，實施學、碩士兩階段學制和學分轉換制度，以符合 Bologna Process。基本上為學士最少得修習三年（180 學分）、碩士則修習一或二年（60 至 120 學分），但依各國及科系特色，學位年限仍有彈性與例外。以下為歐盟主要國家於歐盟推動歐洲高等教育整合政策後，學位結構轉變與學分轉換制度之實施情形。

## 壹、北歐四國高等教育學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

### 一、挪威學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

挪威為了確保學生於學位轉換系統中平衡穩定的轉換，在《波隆納宣言》公佈後的幾年是屬於新舊學制同時存在的情況，從 2002 年至 2003 年多數高等教育機構已經合併新的學位結構，所有機構也於 2003 年至 2004 年間由法律迫使合併新的學位結構。2005 年已實施第一階段學制，2007 年也已實行第二階段的學制系統。挪威目前已根據《波隆納宣言》所公佈的兩階段學制採取代以往的學位制度。新的學位結構為 3+2，即學士 3 年，後續 2 年為碩士學位。亦已用一年 60 學分取代原有每年 20 學分的舊學制。

學士 3 年包括 180 個學分，碩士則為 120 個學分，但在某些情形例外，例如：某些碩士學位只需要修習 90 個學分即可，但這需要 2 年相關工作經驗的規定。在極少數例外的情況下允許一年的時間完成碩士學位，此乃取決於學位、語言及教學相關的嚴格申請案例。在幾個主題範圍內整合為 5 年的學位結構，例如：齒科醫學、科學與配藥學。少數研究學則不使用新的學位結構，例如：醫學、心理學、神學與獸醫學（Reichert & Tauch, 2005）。

在博士學位部分，挪威提供博士學位主要有兩條途徑，一個是需要碩士學位獲相等地位為前提，進行三年的學分修習；另一為根據研究與出版物的紀錄來申

請博士學位。根據 2003 年的研究，在挪威這些獨立研究佔博士學位的 12% (Bologna Process National Report, 2005)。

## 二、瑞典學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

瑞典約有三分之一以上的學生完成中等教育階段後會繼續接受高等教育。除了大學院校的推廣課程與遠距教學課程外，瑞典的高等教育有兩大主流，分別為綜合大學提供的大學教育與高等專業大學提供的高等專業教育。瑞典各大學於 2007 年採用新的學制，以配合歐洲高等教育整合運動。新學分制將分成基礎、進階、和研究三個層級。每個層級各有其最低入學門檻，並具體界定每個層級的學位，規定學生的學習成效和所應具備的能力，而瑞典原本國定的學分制度也將改為歐洲標準。在瑞典的教育體制內，學士需修習 120 個學分，碩士需修習 160 個學分，博士是經由四年的全時研究，總共 240 學分 (Bologna Process National Report, 2005)。



## 三、芬蘭學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

芬蘭的高等教育則分大學及多元技術學院兩個平行系統，大學系統最高可以獲得博士學位，多元技術學位則是包括工作經驗在內。學士一般需要三年全職完成；碩士學位需再加兩年，而博士學位，則需先攻讀博士前的碩士才能取得，也就是在碩士學位之後再加兩年，或是在獲得碩士學位後，全職進修四年可以獲得博士學位。然而有些領域仍保有原有的模式，例如：醫學、科技與建築學。芬蘭在 1970 年底全國採用國家學分系統，一學分是指 40 個小時的學習。2005 年 8 月 1 日直接轉換成 ECTS，學分改革範圍包括大學與理工學院。至於博士研究則須 4 年的全時研究 (Bologna Process National Report, 2005)。

#### 四、丹麥學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

目前丹麥的大學提供三年制的學士學位計劃、兩年制的碩士學位計劃和三年制的博士學位計劃。學士學位計劃使學生具備就業能力，以及進一步學習的需要，並使大多數學生能夠繼續接受碩士學位教育。碩士學位計劃必須包括一、兩個學士學位計劃研究的主要領域，而且要求學生具備獨立的研究能力和合格的碩士學位論文。碩士學位計劃能讓學生符合職業化需要和科研工作的需要。

博士學位計劃包括三年的研究、參與課題研究及教學，還有學位論文的完成及公開答辯，最後才能獲得博士學位。2001年9月1日丹麥及採用 ECTS，第三階段的博士學位則須 180 個 ECTS( Bologna Process National Report, 2005)。

#### 貳、英、法、德國高等教育學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

##### 一、英國學位結構轉變，以及學分轉換制與累積度之實施

英國的學位結構於歐盟推動歐洲高等教育整合政策後並無太大的轉變，主要因為英國的學制與 Bologna Process 推行的兩階段學制相符，分別為學士需修習 3 至 4 年；碩士則須修習 1 至 2 年。學是需要修習 180 個學分，碩士則須修習 120 至 180 不等的學分，其中 60 學分為論文學分。

##### 二、法國學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

法國自 2002 學年度起，為了與國際接軌高等教育學程分為三階段 LMD 高等教育新制，即學士、碩士與博士。高中畢業會考後修業三年為學士；學士後修業兩年為碩士；碩士後修業三年或三年以上為博士。為銜接舊制，其中碩士階段尚分為碩士第一階段與碩士第二階段，以分別取代往昔之 Maîtrise 與 DEA/DESS 學程（陳韻如，2004）。

博士學位方面，法國於 2005 年 1 月 6 日採取國際合作監督制度，允許法國大學簽署訓練國外博士生的協議。法國完全信任合作夥伴國家的高等教育品質保

證，所以允許法國大學認可與法國規定不同的學位。當然，法國也直接實現了博士研究生授與聯合學位的可能性（Reichert & Tauch, 2005）。

### 三、德國學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

德國而言，早在 1998 年波隆納宣言發布前就已修訂《聯邦大學基準法》，容許各幫試行學士學位/碩士學位體制。1999 年各邦文教部長常設會議依《聯邦大學基準法》之規定決議《引進學士和碩士學位學程結構計畫》。至 2002 年聯邦政府通過《聯邦大學基準法》，將 1998 年學士和碩士學位的試行規定成爲法定規定，各邦須依此法修訂各邦大學法，建立學士/碩士學程。2003 年 6 月 12 日各邦文教部長常設會議決議《德國學士和碩士學位結構十項項建議》（10 Thesen Zur Bachelor – und Masterstruktur in Deutschland），包括引進學士/碩士學位、規劃兩階段學程、建立學分制、建立認可機構等（楊深坑，2006）德國的學士修需修習 120 學分，碩士則須修習 60 學分。



自 1972 年起德國就已經以政府間協議的方式簽訂與高等教育相符的資格承認，包括了學位資格、等級考試和學術形式的認可。2005 年德國授與了約有 2,925 個學士和碩士學位，共有 716 位（學士 316 位，碩士 410 位）被國際承認。

### 參、比利時與荷蘭高等教育學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

#### 一、比利時學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

比利時原本的高等教育主要分爲三階段：第一階段爲期 2 至 3 年，醫學系爲 3 年，稱之爲 1ER Cycle，相當於學士文憑；第二階段爲期 2 至 5 年，稱之爲 2ER Cycle，相當於碩士文憑；第三階段爲期至少 1 年，稱之爲 3ER Cycle，相當於博士文憑（高峰，2005）。《波隆納宣言》後，比利時於 2004 年至 2005 年間將大學教育分爲 3 年階段與 5 年階段，相當於兩階段學制系統，前者修習 180 學分後取得學士，後者修習 60 至 120 學分後取得碩士學位。比利時荷與區已於 2001 年全

面實施兩階段學制；比利時法語區則於 2003 年實行兩階段教育學制與 ECTS 相符的制度。

## 二、荷蘭學位結構轉變，以及學分轉換與累積制度之實施情形

荷蘭於 2002 年 9 月實施高等教育兩階段學制，同時高等教育品質保證系統也用來保證學士和碩士的品質，唯有在醫學與牙科的學程尚未改變（NESO, 2006）。同年，荷蘭也啓用每年 60 學分的 ECTS 取代以往每年 42 學分的傳統制度，並於 2004 年 9 月於高等教育機構完全實施。學士學位學術教育要求需修習 180 學分；在高等專科教育則要求修習 240 學分。學科方面，工程學、農業學、自然科學、生命科學與牙科醫學的碩士則要求需修習 120 學分；醫學則須 240 學分，其他學科則少於 60 學分。碩士學位唯有在高等專科教育需要 60 個學分數（NESO, 2006）。



除了上述國家外，義大利的大學校院也於 2002 年已全面實施學士與碩士兩階段學制；匈牙利的大學院校則於 2006 年全面實施兩階段學制；克羅埃西亞亦在 2005-2006 間也改制為兩階段學制結構；愛沙尼亞更把原來 4+2 的學制系統，改為 3+2 的學制系統；愛爾蘭也於 2006 年由各院校採取機動性的學分認可制（Education Ireland, 2006）。目前波蘭高等教育學校正在引進和發展歐洲新學制即 3+2 或 3.5+2 的兩階段學制，亦也開始使用 ECTS 制度以簡化教育對比的程式。大致上，所有國家的大學學制已改為 3 年制，唯有保加利亞、克羅埃西亞、蘇格蘭、土耳其、及希臘的大學學制為 4 年制，表 5-1 與 5-2 為《波隆納宣言》後歐盟其他國家高等教育學位結構與高等教育學分轉換制度實施情形（Reichert & Tauch, 2005）。

表 5-1 歐盟與歐洲主要國家現今高等教育學位結構比較表

國家	學士	碩士	博士	備註
挪威	3 年	2 年	3 年	
瑞典	3 年	1 年	4 年	
芬蘭	3-4 年	2-5 年	4 年	
丹麥	3 年	2 年	3 年	
英國	3 年	1-2 年 3-4 年	3-4 年	
法國	3 年	2 年	3 年	2006 年至 2007 年全面採用
德國	3 年	2 年	4 年	2010 年起入學的新生全面採用新制度
荷蘭	3 年	1-2 年	4 年	
波蘭	3 年或 3.5 年	2 年		
比利時	3 年	2 年	2 年	
義大利	3 年	2 年	3 年	
西班牙	3 年	1-2 年	2-3 年	
葡萄牙	4 年	1 年		
匈牙利	3-4 年	4-5 年		

資料來源：研究者自行整理

表 5-2 歐盟與歐洲主要國家現今高等教育學分轉換與累積制度表

國家	學士學分	碩士學分	博士學分
挪威	180	120	
瑞典	120	160	
芬蘭	180	120	
英國	180	120~180	
法國	180	60	
荷蘭	180	60~120	
波蘭	180	60~120	
比利時	180	60~120	
西班牙	180	120	32
匈牙利	210	120	180
愛沙尼亞	180 或 240	60 或 120	

資料來源：研究者自行整理

#### 肆、歐盟實施兩階段學制，以及學分轉換與累積制度整體之現況分析

根據「歐洲大學實施波隆納趨勢報告第三集」(Trends III: European Universities Implementing Bologna)指出,《波隆納宣言》的頒布受到歐洲地區各國高等教育機構廣泛支持,雖然一些東南歐國家尚未正式加入 Bologna Process,但他們已經將《波隆納宣言》的改革內容視為參考架構。然而,基於國情與文化的不同,對於實施 Bologna Process 亦有持反對聲浪,例如挪威、法國、比利時等法語文化體系國家、德國、匈牙利、葡萄牙、愛爾蘭與英國。在實施《波隆納宣言》的過程中,約 46% 的高等教育機構校長發現他們的國家法律因此減少了大學自主權,特別是比利時、丹麥、法國、德國、希臘、匈牙利、波蘭、斯洛伐克、斯洛維尼亞、西班牙與東南歐家,導致大學的自主權有限。雖有 62% 的大學校長與 57% 的高等教育機構校長體認高等教育機應更直接參與《波隆納宣言》目標的實現,許多政府亦在允許高等教育機構實施改革的合法架構方面已有改變,以符合 Bologna Process,但將近有半數高等教育機構特別指出 Bologna Process 改革缺乏經費的支持。其中有 75% 高等教育機構校長認為 Bologna Process 欲推行成功必須提供參與 Bologna Process 國家改革的經費作為誘因。

據各大學校長及各國教育部長表示,推動 Bologna Process,兩個最常被提及的驅動力為提高學術品質與提升畢業生就業能力。所以約 91% 的高等教育機構校長已將畢業生的就業能力視為課程設計中非常重要的因素。在歐盟大部份國家學生與教師交流由政府補助已呈成長增加,無論是出國留學或外國學生兩方面數目都增加,歐盟會員國在外國學生方面較候選國成長更多;但對整體高等教育機構而言,出國留學數與外國留學生兩者的比例仍不平衡,以英國最明顯,逾 60% 的高等教育機構來自外國學生的比例比出國留學數多。

提高歐洲高等教育的吸引力已為繼提昇學術品質與畢業生就業能力之後,成為排名第三重要的目標,依據調查,歐洲學生出國留學選擇第一優先留學國為歐

盟各會員國，其次為東歐，再者美加地區。爲了加強吸引力，由至少三個歐洲國家的高等教育機構聯合提供課程內容的聯合課程，明顯成爲最佳的方式。爲了增加外國學生來自身國中進行就讀與交流，在《波隆納宣言》的實施成效上，逾80%學校實施市場行銷招生政策。且大部份國家已發展國家人才外流預防計畫及人才回流推廣計畫。大約80%國家已經修法準備改革大學學制爲學士與碩士兩階段制，許多政府已訂立實施新制的最後期限；53%的高等教育機構已推行或正在推行學士與碩士兩階段新學制。另外，聯合課程與聯合學位成爲發展歐洲高等教育區域重要的因素，但是大部份的教育部長或校長仍未予重視之，逾半數歐洲國家尙未允許授予聯合學位的學歷。

## 伍、以政府間主義與超國家主義評估歐盟高等教育學位結構，以及學分轉換與累積制度

### 一、以政府間主義的觀點評估歐盟高等教育學位結構，以及學分轉換與累積制度

政府間主義認爲攸關整合的各項重大議題，皆應出於政府間的合作，即透過政府間的談判妥協而尋求合作方案。換言之，政府間主義強調國家主權的重要性，對國際體系採取較保守的立場。因此，歐洲整合對於政府間主義者來說僅是提供一個政府在國際賽局中的「論壇」而已。政府間主義視主權國家爲國際政治之主要行爲者，擁有合法及有效權力來貫徹國家的對外利益，國家政府的角色就如同撞球中的母球，重要事項需透過對外交涉，故在國際談判中，政府將尋求保護母球爲原則的撞球心態。換言之，國家被假設爲理性的，國家之所以願意參與國際組織是因爲國家認爲可以從中獲利，因此當涉及主權議題時，政府間主義的國家多半會保持抗拒進一步整合的度。

對政府間主義而言，重要的協議是領導國家改革的依據。以歐盟高等教育整合政策來說，歐洲國家簽署一系列的宣言是國家行動的指標，從根本上反應「由下而上」的過程，每個參與國家通過自行調整、妥協來達到一致的共識，即建立

EHEA 的構想。然而，每個國家競爭力不同，基於利益的考量競爭力強的國家未必願意與競爭力低的國家進行整合，國家或許會出現一些保護性的策略，或有其他適當的理由的推動整合的發展。以下就國家主權出發，討論國家失去天然的學歷品質保證；就國家整體競爭力的觀點，討論競爭與信任的對壘；以及就競爭與分化的角度，討論學位的一致性與內容的多樣性。

### （一）國家失去天然的學歷品質保證

高等教育學歷證制度是國家教育的基本制度之一，主要是各國國家的事務，無論是藉由全國性、地域性的行政機構或學術團體來進行認證，在多數國家中，國家在學歷認可的領域發仍揮極大作用。基於政府的管理職能、構建誠信社會的需要與維護高等教育的形象，政府有權嚴格執行高等教育學歷認證工作。如果知識經常性的跨國界流動，在流動過程中，於自身國家獲得的成績便成爲另一國家某部門所處理的事項，學歷認可即受到另一國家的監督，高等教育的學歷認證就失去自身國家天然性的保證，因此國家不再是平衡性的機構。基於國家保護自身國民的立場來說，國家或許對於他國取得的學歷給予較低的評價，增加外國學生來留學的難度，或者要求外國學生繳納較高的留學費用。即使每個國家都能公平地對他國進行學歷認證，也很難將不同的學歷與自己國家的學歷視爲完全相符。

### （二）競爭與信任

國家若要永續發展就必須要擁有一定程度的競爭優勢，而此種競爭優勢的強弱程度以及維持的狀況，即決定競爭力的高低。國家競爭力最主要的憑藉在於高素質的人力，而高素質的人力必須植基於高品質的教育，大學作爲國家培育人才最重要的搖籃，也是人力資源市場最高階人才最主要得供給來源，若由此一向度觀察，大學已然成爲人力資源與知識創新的競技場，換言之，高等教育產業競爭力的優劣即是國家整體競爭力的關鍵指標（Turner & Trompenaars, 1995）。高等教育以促進國家發展作爲宗旨，其核心價值即在於肩負知識創新、傳承與保存的使命，具體而言，高等教育可說都是爲了形成國家的人力資本與智慧資本，此兩種資本的厚實程度，實爲知識經濟時代評估國家競爭力的重要指標。

欲建立 EHEA 需要各國政府、各個高等教育機構和評估機構共同努力，相互信任來創造統一的標準，其目的是促進人才流通。但同時，人才的流動就意味著留學生對個別國家高等教育的選擇，而選擇必然會帶來競爭。儘管各成員國同意遵守固定的一套發展模式，但畢竟一系列的宣言與公報並非是強制性的命令，在邁向共同的目標方面，國家仍然可以有自己的發展方式。歐洲各國同時也發展了提高自身國家高等教育競爭力的方案：一方面發展高等教育評鑑，另一方面增加競爭項目，和增加資源投入。趨同性的壓力是否會保留在學歷承認中的信任與地位？學歷承認是否會導致依據附加價值區分的產品等級之做法？均極待深思與探討。

### （三）學位的一致性與內容的多樣性

在過去各國的高等教育系統各不相同，即使經濟發展水準相近的國家，各自高等學校的入學率也大相逕庭。在高等教育的入學的途徑方面，對教育年限的要求、學校類型以及入學的方式均不相同；高等教育的結構，如高等教育機構的類型、學制、學位的種類等也多樣化，這些將會影響到學生的流動和與不同國家高等教育機構合作的可能性。在日益國際化的時代，顯然會出現一個問題，即是否應該尋求一致的高等教育系統？果各國的高等教育在內容和機構相似，相互的學歷認可會比較容易。但歐盟所推行的高等教育整合，並非代表歐盟將推行單一文化，歐洲高等教育整合的發展目前只是制度層面上的改革，歐盟是希望透過高等教育整合的手段，來促進歐洲層面的共同文化建設，所以不意味著歐洲高等教育的整合必須貫徹特定的或單一的文化內容。歐洲高等教育的整合作為促進歐洲共同文化制度發展的手段，使得歐盟的制度與措施可以不斷地累積在歐洲層面的生活秩序上，進一步成為歐盟共同的文化累積。而這些共同文化累積反過來又將提供外來歐盟政策與措施進一步相互理解的基礎，因此，高等教育制度的相互理解與歐盟發展的文化政策是處於一種辯證的過程當中，而在這個辯證的過程中，一個具有共同文化的歐洲才能逐漸具體化。

在《波隆納宣言》中，歐洲國家面對高等教育的全球化，提出使各國建立相似的高等教育結構，譬如求學年限和學位證書種類方面。隨著高等教育大眾化進程加快，高等教育與經濟社會的關係日趨密切，為滿足社會主體的需求，國家必會增加高等教育的多樣性，以適應不同主體的學習動機與職業期望的需求。然而，高等教育學校間愈是競爭，愈是出現更大的分化（教育部，2004）。形式的相近能否真的解決多樣化帶來的問題？這種類似的形式能否使承認國外學歷真的變得容易？實行一致學位系統與學分轉換系統需要一段時間的緩衝期，這時各國政府間簽訂聯合學位的授與，反而成為各成員國政府間較易判讀的制度。

## 二、以超國家主義的觀點分析歐盟高等教育學位結構，以及學分轉換與累積制度

超國家主義的觀點認為僅靠國家政府間的傳統合作方式，並不足以化解彼此的疑慮，唯有以超國家整合的方式，建立一個多元的共同體，才能達到最大的利益（曾怡仁、張惠玲，2001）。超國家主義並無嚴謹的規範來界定超國家機制與國家間的義務和權利，國家間是靠著對議題的共識程度，來決定所要讓渡給超國家機制的權責範圍。以歐盟共同經濟為例，歐洲國家並不想太快速的將國家終結，他們只是將部分的權力移交給超國家的組織。歐元的產生正是歐盟成員國面對全球性的市場競爭和經濟全球化過程中所作的選擇。因為歐元使價格透明化，歐洲所有的企業只有運用優質的產品和服務才能強佔市場，而不能再利用不同的幣值來保護自己的產品（李榮謙，1999）。

以同樣的論點討論歐盟推動的高等教育整合，特別是有關學位結構的轉變與學分轉換制度方面，可看出歐盟呼籲各成員國修正參差不齊的學制系統，有了相同的學制系統，不僅參與教育合作者可以更多的尋求更多的效益，各成員國的人才可以無障礙的流動，而人才的自由流動將會活化經濟，進而增加非教育領域的共同利益。藉由共同的教育合作市場，實現人才的自由流動，以及教育產品和教育服務的開放，其中也包括共建基於資訊網路平臺的資訊共用市場。以下由人才

遷徙的觀點、教育為一種內部市場，以及以共同體的力量製造磁收效應討論高等教育超國家性的整合。

### (一) 人才的遷徙是另一種資本的獲得

國際間人口的遷徙是一國人力資本變動的重要因素之一。在全球化發展趨勢下，人口跨國移動便捷，愈來愈多人基於各種理由離鄉背景，在人力資本備受重視的知識經濟時代，國際人口遷徙將是必然的趨勢。有些國家已注意到跨國人口遷移將影響國家社經發展，於是透過簽訂雙邊、多邊或是區域性人口遷移的互惠協定以保障權益，包括世界貿易組織（WTO）亦已將自然人移動納入談判議題，顯而易見的，國際遷徙政策已成為全球關注的焦點。聯合國「2004 年世界經濟與社會調查」（World Economic and Social Survey 2004）即以「國際遷徙」為探討主題，發現國際遷徙可促進全球經濟活力，國際人口移動不僅可視為全球技術與知識交流的媒介，且可促進國際經濟活力與效率，有秩序的人口移動，對移出及移入國均有助益（經建會，2006）。

傳統的經濟成長理論認為，「勞動」與「資本」才是影響國家經濟發展的要素，一般認為對移出國影響最大的是「人才流失」，移出國將損失過去對該移出者之培育投資，減少勞動生產力，並流失未來的稅基。簡而言之，傳統經濟學理論只考慮資本和勞力，或稱「有限資源」的兩個生產要素；但在經濟學的新成長理論（new growth theory），卻加入技術為第三生產要素。新成長理論者認為世界上的資源在數量上是不變的，能改變的只是形式。所以新成長論者認為移出者所遺留的空缺，反而可提供國內更多工作機會，對於勞動供給過剩的國家是有助益的，且並可增加移出及移入國間貿易流量；同時，移出者回流後所帶回新技術經驗，亦可視為人才獲得，亦是另一種形式的資產獲得，有助於移出國生產技術快速成長（楊國樑、劉瀚榆，2005）。

歐盟欲藉高等教育整合議題的連結，使國家重新修訂其國家利益，打破複雜

學制的藩籬，增加學生與人才流動的便利性，再藉由推行一系列的教育計畫作為輔助，例如 Socrates 計畫、Erasmus 計畫、Jean Monnet 計畫，同時經由不斷的妥協，試圖以一種「教育共同體」的面貌打破人才流動的阻礙，加強各國境內高等教育的交流合作。

## （二）、教育作為一種內部市場

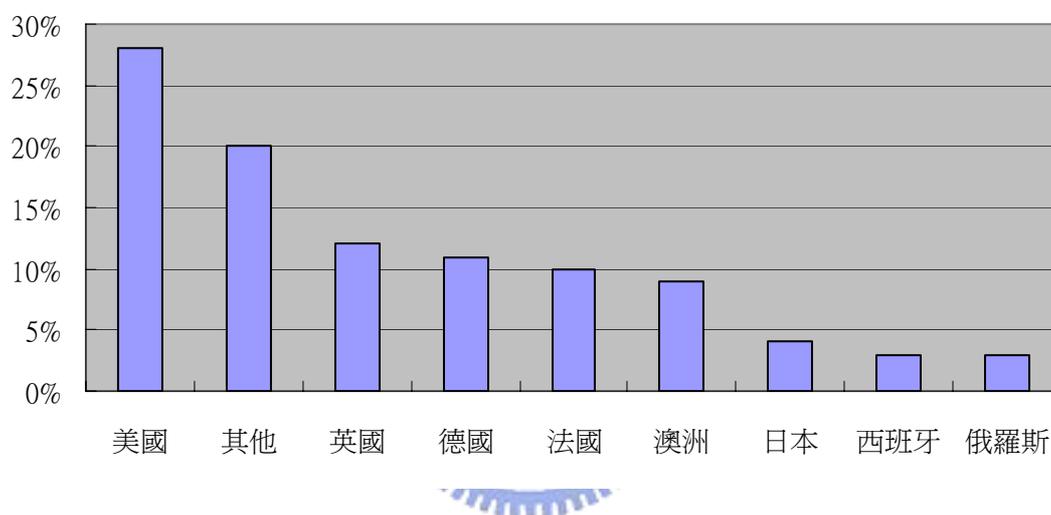
雖然各國既有經濟與政治體制、社會、文化與人文背景條件，決定了其相互整合的可能性，但真正促進整合的乃是各國對整合所創造的價值，與價值分配的認知與期望。例如，戰後歐洲整合運動之興起，除了民族共同感情的再生外，當時所面對蘇聯勢力的擴張、經濟亟待復甦，以及不願在政治上淪為美、蘇兩超強附庸的政治顧慮，整合的聲浪就此興起。八十年代中期開始，美國、日本以及亞洲新興國家所展現的國際競爭力，形成了歐洲國際競爭力的直接挑戰，包括在高科技領域也逐漸失去一些抗衡的能力，因此歐洲很多內部企業報告建議認為歐洲國際競爭力處於衰弱之因，乃是因為歐洲內部分散的市場與勞動力無法充分整合（楊維富，1991），因而希望回歸到區域化的方式來增加歐洲整體的國際競爭。最後，在完整的經濟聯盟架構下，區域內各國形成單一的經濟實體，同時由超國家機構來掌理、統籌實施單一的經濟政策（Balassa, 1961: 2）。

就歐盟經濟整合的例子推論到歐盟整合高等教育學制系統與學分轉換制度，無非就是將教育視為一種內部市場，複雜的學制系統有如分散的市場，唯有打破複雜且阻礙流動的教育學制系統，並在一個完整的 EHEA 架構下，實施統一的高等教育政策。

## （三）以共同體力量製造磁收效應

全球留學生人數加倍成長，其中有 85% 以上的外國留學生集中在 OECD 國家，例如美國、加拿大、澳洲與西歐主要國家等。在 2000 到 2004 年間，美國留學教育市場的競爭從 25% 下降到 22%，2005 年升了 6 個百分點到 28%（OECD, 2006）。與此同時，全球各國的外國留學生人數則增加了 41%，達到 270 萬人。

OECD 對此表示，美國的外國留學生人數出現的顯著下降反映了其吸引外國留學生的被動局面，不過美國仍然還是各國留學生的首選之地。全球對高級技術人才的競爭是激烈的，美國彷彿大磁鐵般（見圖 5-1），吸收了大多數留學生。歐洲各國若欲吸引更多人才，勢必要精誠合作，形成強勢的共同體力量與之對抗。同時也讓一些心存疑慮與猶豫未決的國家看到參與整合帶來的現實利益，讓這股力量變得更強大、更有說服力。



資料來源：修改自 OECD（2006）。

圖 5-1 外國留學生分布圖

## 第二節 歐盟與歐洲主要國家之高等教育品質保證制度

高等教育已由精英制走向大眾化，這種走向改變了高等教育的教學的環境，迫使高等教育機構必須面對這項新的挑戰作出轉變。尤其在大部份西歐國家的高等教育，經歷教育主權由中央政府主管演變到大學自主，使得高等教育需要有更

佳的管理制度。近來在開放性的高等教育市場，越來越多學生在求學期間至歐洲留學，因此各高等教育機構間資訊與課程的透明化更實為重要。於是在這樣地脈絡下，高等教育機構評鑑制度有了新的發展。以下主要討論歐盟推動高等教育整合後，歐盟主要國家高等教育品質保證發展情形，並以政府間主義與超國家主義分析之。

## 壹、北歐四國高等教育品質保證制度實施之情形

### 一、丹麥的高等教育品質保證實施情形

丹麥的外部品質保證系統是由丹麥評鑑協會（Danish Evaluation Institute, EVA）負責，主要進行學程評鑑、私立高等教育機構的學程的認可、高等教育機構的審核以及大學或學院升格的審核；高等教育機構則是負責本身內部的品質保證。假使藝術類的大學及專門機構不在丹麥評鑑協會所進行之範圍內，則可申請國外的機構進行外部評鑑（EVA, 2002）。在高等教育品質保證系統方面，不同的高等教育機構，須經過不同的單位核准方能成立，例如：大學經科學部核准可以自行決定學程的類型，但前提是各大學亦必須要提出研究報告、與人力市場相關的資料、品質保證的程序、入學規定以及與其他學程的相關資料給科學部才能成立；學院的新學程成立，則是須由教育部核准；專門藝術學程，則是由文化部核准並且直接管制。私立高等教育機構雖不須經由科學部核准，但須通過丹麥評鑑協會認可的程序，學生的學費才能獲得國家補助（ENQA, 2006）。

### 二、芬蘭的高等教育品質保證實施情形

芬蘭全國品質保證的架構包括三個重要的部份，第一為全國高等教育政策；第二是全國的評鑑；第三是高等教育機構品質保證的實施（ENQA, 2001b）。公立的高等教育機構，是由教育部主導並提供經費，並經由大學法（The Universities Act）進行規範，決定各大學教育責任的範圍，透過不同的法令，各別規定研究領域（ENQA, 2003b）；相對的，各私立大學則由多元技術學院法（The Polytechnic

Act) 及相關法令作為規範。為了革新全國教育品質保證系統、規範高等教育系統中的地位、教學、學位及評鑑等事宜與大學及多元技術學院的表現，則是透過與教育部的年度協議進行監督，以作為決定新學程成立或是停止學程以及評鑑現有學程之用 (ENQA, 2005)。芬蘭高等教育審議會 (Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC) 負責高等教育機構品質的評鑑、機構層級評鑑、學程評鑑以及主題評鑑、多元技術學院品質教育的審核、專業課程的認可，以及選出大學及多元技術學院中高品質的卓越中心 (ENQA, 2001)。芬蘭研究院 (The Academy of Finland) 則是負責檢視全國研究系統、評鑑的原則、同儕評鑑，以及與研究相關學程的影響力評鑑 (ENQA, 2003b)。

芬蘭高等教育機構對於本身教育的活動品質須自行負責。芬蘭高等教育品質保證系統的任務可涵括高等教育機構的教育、研究及社會活動方面。同時，高等教育機構也必須依法參加全國性評鑑。芬蘭高等教育審議會在與教育部及各大學及多元技術學院進行商議之後，開始進行品質保證系統的審核，審核主要的目的在於評鑑高教機構是否能將品質保證系統作為一種品質管理及改進的工具，同時也提供回饋給高等教育機構參考，也可以證明品質保證系統的功能給和提供訊息給高等教育機構合作的伙伴了解。

### 三、挪威的高等教育品質保證實施情形

挪威教育品質保證中心 (Norwegian Agency of Quality Assurance in Education, NOKUT) 是一個獨立運作的主體，負責對高等教育的監督及發展，採用的方法有評鑑、品質保證系統、機構及學程的認可等 (NOKUT, 2005)。挪威的大學之高等教育的品質保證責任，主要是由高等教育機構本身負責。目前所有挪威國立的高等教育機構都已經獲得認可，但是仍須參加每六年為一週期的評鑑，以了解所建立的品質保證系統是否達滿意程度。私立高等教育機構原先有一套認可學程的系統，但現在也需依循申請認可的程序。除了教育部及品質保證中心的規定之

外，目前所有挪威的公立高等教育機構已在 2003 年 1 月建立一套品質保證系統。而所謂的品質系統必須包括：定期學生評鑑的實施、機構自我評鑑，以及所有評鑑的追蹤評鑑、學習環境的發展，以及所有有關品質的發展規定，並且要提出品質發展的報告，及品質不佳之改進方式，

#### 四、瑞典的高等教育品質保證實施情形

瑞典品質保證系統，是根據高等教育法及相關的規定，所有的高等教育機構須負責自身全部活動的品質保證責任。全國高等教育局（National Agency for Higher Education, NAHE）是負責實施高等教育的品質評鑑，並且代表政府審查高等教育機構是否有授予頒發特別的研究領域之博士學位的權力（NAHE, 2006a）。高教機構必須要提出基本的資料，例如，學生、職員及組織結構等，然後會有外部專家小組進行訪視，而在高等教育機構申請升格時，也會有類似的程序，但最後升格與否是由政府決定。另外一項認可的作法，則是瑞典全國品質保證系統中的學程與學科檢視，所有授予學位的高教機構，每六年都必須接受至少一次的評鑑，學程及學科的檢視包括自我評鑑、訪視及公共報告書，評鑑的目標在進行發展、管制及提供資訊給學生、政府及一般大眾，同時評鑑結果若是負面的，則高教機構將失去該項學位授予的權力。瑞典的全國高等教育局同時有由五位國際的專家所組成國際諮詢小組，以確保品質保證系統具有國際的視野（NAHE, 2006b）。

#### 貳、英、法與德國的高等教育品質保證實施情形

##### 一、英國的高等教育品質保證實施情形

英國早期的大學享有高度的自主權，基於學術自由的前提，並未受到外在機構的監管與審視，是一個可自我評鑑的機構。雖然英國早期大學教育並未受到外在機構的監管或考核，但多元技術學院則須接受國家學術授予評議委員會（Council for National Academic Awards, CNAА）的評鑑與認可。自 1992 年英國

大學廢除「雙軌制」，即一大學與多元技術學院二元並行的高等教育制度，許多多元技術學院升格為大學，英國大學的教育評鑑轉由英國高等教育品質評議委員會（Higher Education Quality Council, HEQC）負責，主要工作在於審核大學的自我評鑑機制與程序是否達到品質保證的目標。英國為整合不同的評鑑機構，在 1997 年成立高等教育品質保證局（Quality Assurance Agency for Higher Education, 以下簡稱 QAA），HEQC 的主要功能則由 QAA 取代（蘇錦麗、詹惠雪，2006）。QAA 主要負責高等教育機構對教學品質保證機制及機構課程學術品質的審核工作，至於高等教育機構研究品質的評鑑，則仍由原來的高等教育撥款評議委員會（Higher Education Funding Council）負責（Brown, 2004: 122）。

## 二、法國的高等教育品質保證實施情形

法國國家評鑑委員會（le comite national d'evaluation, 簡稱 CNE）成立於 1984 年，是一個獨立自主的行政機構，主要任務為評鑑法國科學、文化及專業方面的公立院校（包含大學、學院、隸屬於高等教育的部長所管轄的專門學院），目的在評鑑整體院校或獨立院校之行政運作，包括：課程、科技研究與成果、文化、資訊技術的傳播，以及國際合作。CNE 的活動包含以下類型：

- （一）高等教育部轄下院校的評鑑，其評鑑係以每四年為一循環來完成，從 1986 年至 2000 年期間，CNE 已經完成法國及近 30 所大學學院的評鑑，其中 17 所大學在 2000 年開始第二次的評鑑。2005 年，有 3 所大學將進行其第三次的評鑑。
- （二）非高等教育部門管轄之單科院校的評鑑，例如：隸屬於文化部管轄、行政學院直屬內閣總理管轄的美術、建築、獸醫和農業學院等。
- （三）評鑑校區環境，考量單一校區的所在位置，以判斷其建校地區的適切性。
- （四）評鑑範圍包含學科、學門或選定主題的評鑑，例如 2004 年完成基本司法教育的評鑑。

在《波隆納宣言》後，配合 EHEA 區域的發展，CNE 負責整個法國評鑑機制與歐盟高等教育品質保證機制整合狀況的掌控。2005 年 CNE 開始進行後設評鑑，由 CNE 選派三位代表進行一日的實地訪評；分析大學在當地與地區所扮演的角色；檢討法國大學會考後的現況；2006 年國家評鑑委員會的工作，則包括完成巴黎地區大學評鑑與出版評鑑報告、舉行評鑑說明會和進行 Bordeaux 地區四所大學的評鑑。

### 三、德國的高等教育品質保證實施情形

自 1999 年《波隆納宣言》簽署後，德國聯邦政府和各州政府開始致力於德國高等教育現代化與提高國家於學術吸引力的改革，首先是高等教育品質保證機制的轉變。以往高等教育品質保證的職責建立於各州政府、大學聯會和其他德國高等教育機構。通常建立這些規則架構的任務非常繁雜，並且有些規則會對高等教育的發展產生阻礙。引入高等教育的認證制度是必須採取的新措施，德國的高等教育品質保證系統包括：

- 
- (一) 國家品質保證系統應該包括學位的認可與高等教育機構的認可
  - (二) 國家品質保證制度應包括認可、證明或可比較步驟的系統
  - (三) 國家品質保證機制應包括國際參與、合作及建立關係網絡

### 參、比利時與荷蘭的高等教育品質保證實施情形

自《波隆納宣言》頒布後至目前為止，比利時高等教育的品質管制已進行二項改革：即自我評鑑與校外專家實地考察。在新的改革方案中，每一所高等教育機構必須由國際認可的組織獲得正式的學歷認可，比國荷語區政府與荷蘭政府正聯合進行建立學歷認可的機構。在荷蘭，新高等教育法令同意高等教育機構授予學士與碩士學位，並於荷蘭高等教育推介學歷認可，一項主要步驟即是成立國立學歷認可機構（The National Accreditation Organization）（王保進, 2005）。比利時荷語區與荷蘭已制定新的條約以正式確保學歷認可機構為荷蘭及比國荷語區兩

國運作，所以 2003 年 9 月 3 日荷蘭國立學歷認可機構將併入荷蘭－比利時荷語區學歷認可機構(Nederlands- Vlaamse Accreditatie Organisatie, NVAO)，並於 2004 年實施學歷認可制。

荷蘭－比利時荷語區學歷認可機構所從事的學歷認可制度與荷蘭品質保證制度，以及比利時荷語區品質保證制度為平行機構。為了能符合學歷認可的標準，學位課程必須有六個主題被授予滿意的評鑑：即學位課程目標、課程暨考試內容與性質、職員的品質與人數、設備、成果與內在品質保證。新學位課程的學歷認可有相似結構，但尚無成果可被評鑑，因此對新課程之評鑑注重在未來之持續發展。

除了上述國家實施高等教育品質保證有明確成果外，各國高等教育機構也積極進行品質保證之合作。例如：荷蘭、比利時、及德國的高等教育機構進行物理學之品質保證合作（van Damme, 2002）；英國蘇格蘭、義大利、葡萄牙、法國和拉脫維亞共同進行歷史學評鑑的合作（ENQA, 2003）；西班牙、匈牙利、英國和斯洛維尼亞進行獸醫學評鑑的合作（ENQA, 2003）。此外，農業學、藝術學、法律學和師資培育等也都針對《波隆納宣言》，在品質保證機制的合作上有了明確之共識。

#### **肆、歐盟實施高等教育品質保證整體之現況分析**

##### **一、在歐盟實施高等教育品質保證後，後設評鑑尚未強制列入評鑑過程中。**

在歐洲大部份國家評鑑後的追蹤並未列在評鑑過程中，評鑑機構權責止於評鑑報告。在瑞典大學校長聯盟與評鑑機構，經審核評鑑及後續追綜管理實施一年後再實地考察；在荷蘭教育部的教育視察團負責後設或後續評鑑；在丹麥則由教育部函令後續追蹤指導方針。當越來越多的評鑑機構成立之際，適當與充分的後設或後續評鑑益顯重要，因此後設評鑑是否列入評鑑程序中亦成為一討論議題。

## 二、歐盟高等教育品質保證中之自我評鑑程序發展，將走向質性與量化解釋並重。

評鑑方法在詮釋時最重要一點能反映各國與各校不同的背景脈絡。自我評鑑是全歐洲評鑑程序的中心要素，各國皆強調與重視學校自我批判價值。但自我評鑑的內容與形式卻大不相同，大部份國家的自我評鑑報告是依據評鑑機構所訂定的指導方針來進行。自我評鑑主要強調質性分析，但學校也會被要求提供量化資料，如註冊人數、退學人數、教學時數、課程時數、教職員人數與國際交流等量化資料。今日大部份評鑑程序包括量化與質性這兩種類型，一般公認量化資料應列入評鑑，才能對其他國家的高等教育機構有一概觀了解，同時也讓高等教育學校在計畫不同活動時以確保學校行政效率的參考數據。

## 三、歐盟發展高等教育品質保證中，專家實地考察部分有不同方式的發展。

實地考察是指專家至各校考察學術水準，一些國家採用多元專業專家取代單一專業專家，例如丹麥與荷蘭之專家有來自業界。當學校自我評鑑報告出爐時，專家即開始進行評鑑，主要為實地考察。考察後撰寫報告，通常由專家小組中選派一位負責草擬並與小組主席密切合作，如瑞典與芬蘭。評鑑機構對專家小組主要工作是輔以評鑑上的行政協助。有些也參與草擬評鑑報告，例如荷蘭與丹麥的評鑑機構派一位代表負責專家小組報告的草擬；其它國家例如法國與英國則由專家小組提出草擬報告，再經由評鑑機構最後修正。

## 四、歐盟實施高等教育品質保證後，學校的自我評鑑報告應視為機密或公開文獻，尙無定論。

評鑑報告是評鑑制度中重要成份，其內容包括學校自我評鑑與實地考察兩者的決議與改進建議，有些評鑑報告只陳述分析結果，即專家的判斷，有些則綜合專家判斷與相關分析文獻與論點來呈現評鑑報告，報告的形式依傳統慣例偏向大量文獻摘述判斷。在整個評鑑歷程中最後一個重要決定為是否將評鑑報告視為公開的文獻，例如丹麥、芬蘭、比利時荷語區、法國、荷蘭及瑞典等國家的評鑑報

告是公開的；在其它國家，例如德國，則由學校決定是否讓報告公開。反對公開的理由為評鑑報告主要作為學校日後改進的依據，許多學校擔心批判性的報告對學校可能產生負面影響，例如對招生、募款等造成問題；然而贊成公開者認為公開的文獻提供高等教育品質方面有價值的資訊予相關大眾參考，可進一步促使學校致力於改進缺點，提昇學校品質。

## 伍、以政府間主義與超國家主義評估歐盟高等教育品質保證政策

### 一、以政府間主義分析歐盟高等教育品質保證政策

政府間主義強調國家為維護主權而保有自主性，認為國際機制為改善國家間協議更有效率的工具，藉由訂定較少原則的協議，達到國與國之間的合作，得到最大的利益。以政府間主義來看歐盟高等教育品質保證的實施，可從主權中心性、建立制度準則的重要性與政府間協議的基本性論述之。

#### (一) 主權中心性

關於歐盟的定位，在某些方面成員國已經將部分國家主權交給了該組織，例如：貨幣、金融政策、內部市場、外貿等，使得歐盟越來越像一個聯邦制的統一國家。然而歐盟本身還不是真正的國家，成員國依然是歐盟條約的最終裁決人，歐盟本身也無權行使各成員國的主權。所以歐盟在推動高等教育品質保證制度上，並未要求會員國皆使用相同的評鑑方法，而是在尊重個別國家差異下，鼓勵成員國共同發展出一套高等教育品質保證的標準和程序，讓各國在「異中求同」的前提下，採用不同的品質保證方法卻遵循相同的標準和程序，建立自身的高等教育品質保證制度。誠如第三章第三節所述，歐洲各國採用的高等教育品質保證方法，包括評鑑、認可、審核和標準化等四種，評鑑對象可分機構、學程與學科（楊瑩、楊國賜、張倍楨，2006），表 5-3 可看出目前歐盟各個國家高等教育品質保證實施情形。

表 5-3 歐盟與歐洲主要國家高等教育品質保證機制實務之現況

	評鑑	認可	審核	標準化
機構	奧地利、保加利亞、丹麥、捷克、芬蘭、法國、愛爾蘭、義大利、荷蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、西班牙、瑞典	奧地利、保加利亞、德國、匈牙利、愛爾蘭、義大利、挪威、波蘭、西班牙、瑞典、瑞士	奧地利、芬蘭、愛爾蘭、義大利、荷蘭、挪威、波蘭、瑞典、英國	
學程	奧地利、比利時、保加利亞、丹麥、芬蘭、德國、愛爾蘭、義大利、荷蘭、挪威、波蘭、西班牙、瑞典、英國	奧地利、保加利亞、丹麥、捷克、愛爾蘭、匈牙利、荷蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、西班牙、瑞典、瑞士		愛爾蘭 荷蘭
學科	德國、瑞典、英國			愛爾蘭、荷蘭、英國

資料來源：王保進（2005）。

## （二）建立制度準則的重要性

歐盟各成員國建立典範則則，透過共同標準達到國際協商與合作，這使得歐盟各成員國得以在共同的制度內對話。因此，歐盟鼓勵各成員國建立一套高等教育品質保證的標準和準則，以增加各個高等教育機構間對話的透明性。ENQA 在 2005 年公佈一份「歐洲高等教育區內品質保證標準與指導原則」(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) 的報告書，指出將建構歐盟內部與外部品質保證，以及外部品質保證機構的標準；所有的歐洲品質保證機構將需接受 5 年為一輪的檢視；外部品質保證機構的檢視重點將置於其從屬性質，強調如何進行全國的檢視為原則；且建立一個「歐洲品質保證機構登記局」(A European Register of quality assurance agencies)、一個「歐洲品質保證登記委員會」(A European Register Committee) 以作為登記局的守門員，以及一個歐洲高等教育品質保證的諮詢論壇（楊瑩、楊國賜、張倍禎，2006）。

## （三）、協議的基本性

政府間主義者認為，國家之所以要建立以政府間之合作的國際組織，乃是為了解決他們無法獨立解決的問題，或是要提高解決問題的效率。以歐盟高等教育

品質保證實施來看，一系列的宣言與公報就是重要的協議，亦是引領著國家改革行動。歐洲高等教育品質保證的發展是透過會議宣言逐漸形成；其次，歐洲各國受到國際品質保證系統的影響，因而產生建立歐洲系統的共識；最後，品質保證的共識與實施目的，在於將歐洲高等教育發展成為國際頂尖的區域，目前已經發展出一套品質保證的標準與指導方針。1998 年之《索邦宣言》建議歐盟各成員國應該建立具備共同特徵之高等教育品質保證制度；1999 年《波隆納宣言》再次重申各國進行品質保證合作之重要性，建立一個高等教育品質能見度、透明性和包容性之評鑑制度，以能達成 2010 年建立 EHEA 的構想；2001 年《布拉格公報》正式要求歐洲大學協會（European University Association）、歐洲各國學生會（The National Unions of Students in Europe）、歐洲高等教育品質保證協會與歐盟合作，規劃一套有共同參照架構的品質保證制度。

## 二、以超國家主義分析歐盟高等教育品質保證政策

超國家主義主張跨越國界之政治、經濟、社會、文化活動，就高等教育整合來說，僅靠政府間的組織合作是無法達到真正的整合。歐洲高等教育品質保證的發展，是漸次透過共同宣言及會議而形成共識的，為建立歐洲系統並且提升歐洲高等教育的競爭力，已經發展出一套品質保證標準及指導方針供各國遵循，目的在發展歐洲高等教育成為國際頂尖區域。

歐洲各國高等教育凝聚共識的重要原因，主要是希望提昇高等教育競爭力，並且已經察覺到非歐洲系統的認可制度的影響日增，還有對於高等教育自律及評鑑規範的訂定之必要性等因素，以下分別說明其主要原因（Haug, 2003）：

（一）世界各國大都採行某種認證制度，若是歐洲大學未能顯示某種程度的認可，則對高等教育競爭力發展顯然不利，因為好的品質是需要透過一些外部的認可來肯定。

（二）長久以來歐洲認可的需求並未受到注意，例如在工程及管理方面，許多大

學轉向參與美國認可機構之品質評鑑。同時，歐洲本身的認可基模缺乏，造成建構完整的非歐洲品質保證系統進入了歐洲大學，迫使歐洲大學必須向國外尋求品質標誌，而歐洲本身僅有發展針對商業及管理學院的 EQUIS 系統（European quality label for business/management schools and faculties）並無其它專業發展系統。

（三）歐洲各國若未能在現狀中達成共識，歐洲高等教育體系將會錯失自我監控機會，品質評鑑及認證機制則必須透過某種外部認證，若僅有大學間夥伴關係就認為已建立可相容的層級並不能解決問題。總之，對於交換學生及聯合學位相互認可的方式，並不能確保系統持續發展，而是要透過廣泛實施的紀律規則來進行。

（四）新成立的品質保證機構進行品質保證的活動時，必須要基於相同的應用規範作為前提。



由上述可知，歐洲各國重視高等教育品質，尋求品質的認證，並且朝向發展高等教育機構品質保證的機制，也就是大學本身對於品質的自我監控要求，同時也希望能夠基於相同的規範以進行品質保證活動的合作，這些原因可說是高等教育發展的重要因素與動力，也就產生了具體的宣言與行動。近期也已發展出品質保證的標準與方針。建立一套標準的品質保證方針是政府間主義尋求建立制度的做法，亦是反映超國家主義追求統一架構的做法。

歐盟推行高等教育整合至今，整體而言，就政府間主義的觀點檢視歐盟推動歐洲整合，甚至是歐洲高等教育整合的過程與結果，歐洲整合並不是直接在經濟、政治或文化上建立共同的制度就可完成，而是必須要面對歐洲各國的地方化與區域化的事實。就長期的眼光來看，地方化與區域化對於歐洲整合並非是負面的阻礙，而是提供一個真正整合的空間，一方面考慮區域的差異，一方面重建區域的集體認同；就超國家主義的立場來看，由歐盟發展高等教育整合所實施的統

一學制、學分轉換制度與高等教育品質保證可發現國家決策權力的去中心化，亦即是民族國家中心權威已慢慢解除；與文化政策的去中心化，即是歐洲各國對於歐盟高等教育整合有不同的認知，導致歐洲各國有不一致的整合速度與發展出不同的整合方式，大致可分為三個面向：

- 一、歐盟推動高等教育整合的結果是單一國家的中心權威慢慢解除。單一國家中心權威的逐漸消除意指的是中心權威在超國家層次上被加強，轉而尋求一種共同或相似的高等教育制度。
- 二、就歐盟高等教育品質保證發展而言，在北歐國家當中，除了瑞典的「全國高等教育局」是隸屬於中央單位，較具政府管控色彩外，其餘國家例如芬蘭、丹麥與挪威的高等教育評鑑組織皆具很高的自主性。國家除了對一般文化政策發展、國家與外國的文化制度具有決策權外，其餘將由地方政府決定。
- 三、就德國與比利時這類聯邦行政的國家，在高等教育決策權力上，區域或地方政府擁有幾乎或完全的決定權，國家在此只是扮演輔助或合作的角色。



## 第六章 結論與建議

全球化之現象改變了世界的結構，並給予民族國家以及國際政策一個全新的空間。在傳統的國際關係理論中，民族國家是處於中心地位，也是集體行動決策的地方。但在全球化的情境下，商品與財產在國際政治經濟中不斷的分化與改變，同時也改變了民族國家的角色。當全球化現象滲透到一些重要的領域上，例如政治、經濟與教育，爲了保有更多的競爭空間，國家的主權、合法性與政治決策能力也將提升到和他國謀求共同福利爲保障，亦即國家在此不再擁有傳統的決策角色。本研究主要以政府間主義與超國家主義探討歐盟的高等教育整合政策，了解在政府間主義與超國家主義相互影響下，歐盟推行高等教育整合的演進歷程、實施現況、制度特色與問題。研究結果經整理歸納後，得以下結論，並據以提出建議以供我國高等教育改革作爲參考。



### 壹、歐盟基於全球化、區域化與知識經濟與的影響，歐盟國家於經濟、政治與高等教育結盟合作，藉由歐洲的共同體化來增強歐洲的競爭力

自 1957 年《羅馬條約》簽約後，歐盟由最初的 6 個創始國，至今擁有了 27 個成員國，地域從西歐延伸至東歐，其形態從煤鋼共同體、發展到經濟共同體，再發展至涵蓋經濟、政治、外交、軍事、社會等多領域的共同體，成爲當今最具實質意義的超國家機構。歐盟的出現反映了二戰之後歐洲和世界的趨勢：第一、歐盟的出現反映了經濟全球化的趨勢。當邊界成爲經濟發展的藩籬和桎梏時，歐洲運用區域整合的方式拆除經濟壁壘。其次，歐盟的出現反映了飽受兩次世界大戰之苦，歐洲所萌發的共同安全意識。最後，歐盟的成立證明了當今區域治理和全球治理的必然性和必要性。區域的整合勢必要求區域治理的統一性，與超國家的建構與某種程度的國家主權讓渡。

隨著科技日益發展、交通與通訊的便捷、經貿活動的頻繁，乃至全球環境的變遷，教育必須為國際化的趨勢預作因應。一個國家的財富不只是仰賴實質的資本與技能累積，更需建立在資訊、學習和知識吸收改造上。在知識經濟的趨勢之下，增加高等教育跟訓練的投資，是許多國家目前的趨勢。歐盟欲藉由高等教育的整合，藉由成員國間教育機構與人員的交流，以及資源共享，進而拓展師生國際視野，提升歐盟的人力資本，建造一個知識的歐洲，讓歐盟經濟與社會更能進步，以增加歐盟於國際的競爭力。高等教育所培育的人才將是決定國家競爭力的主要關鍵。為了縮小歐盟與美、日等國在研發能力等方面的差距，成為世界領先的知識經濟體，歐盟基於國際化的潮流趨勢於 1980 年代末期開始積極發展高等教育，以配合單一市場建立後對人才自由流通的理念，促進高等教育機構與學生，以及其他相關人員的彼此交流，增強「歐洲認同」的概念，有助於促進不同種族、不同文化間的社會凝聚力。



## **貳、政府間主義和超國家主義互動下的歐洲的高等教育整合，事實上均不斷地在侵蝕民族國家的權力**

在政治與經濟的不斷變遷當中，歐盟嘗試在超國家層面創新一個共同的文化制度，然而，政府間主義與超國家主義的互動結果，一個利益互動的三角關係也逐漸形成，亦即區域、歐盟與成員國之間的三角關係。因為在政府間主義的影響下，區域必須評估他們自己的區域利益與尋求新的同盟夥伴，來發展屬於他們的計畫與資源的相互開發，例如參與歐盟蘇格拉底計畫的大部份國家，其高等教育機構已經與國外高等教育機構合作從事聯合學位的發展，碩士與博士課程的聯合學位比學士課程更普遍。歐盟發展聯合學位的校際合作都大多不是由國家主導，而是由校際間，或洲政府間負責認藉由協定相互認證學位，某種程度上，象徵國家已權力下放給各大學作為決議；在超國家主義的影響下，建立共同的教育制度成為必要，因此，單一國家的權力與主導力量開始被分散，並且轉移一部分至超國家，亦即歐盟當中，國家不再是決策高等教育制度的行為者。

### 參、各國對歐洲整合態度不同，以致於在推動高等教育整合方面有不一致的速度

在歐盟整合的歷史上，英國多次扮演阻礙的角色。儘管英國已越來越捲入歐洲事務，鑒於英歐仍存在的深層結構性因素制約，英國在朝向歐洲聯邦的整合運動上始終是無法全心全意的參與，其一原因是，二次戰後儘管英國國勢衰退，但英國仍自認爲一全球性強權國家，在這樣的思考背景之下，英國當然不願意將國際政治的舞台侷限於小小的歐陸；其次，在整合模式方面，英國傾向採取政府間主義模式，認爲攸關歐洲整合之各項重大議題，皆應該透過各國政府間的合作、談判、妥協來尋求最佳均衡點。事實上，現今的歐盟乃是政府間主義與超國家主義互動的結果。在制度的設計上，兩種理論雙軌並行，又相輔相成。這樣的制度安排是英國加入歐盟的主要因素之一，但英國仍特別強調政府間主義的運作模式；最後，對於主權的堅持是影響英國加入整合的重要原因，「議會至上」的原則強調主權爲議會所有，所以英國很難接受有一個超國家組織的權力超越英國國會的權力。



反觀法國與德國，皆受二次大戰的影響，於戰後國家勢力衰微，但卻想藉由歐洲整合的力量重新恢復其在國家間強國的角色。法國的做法是，以限制部分國家的主權，換取其他歐陸國家的支持，一方面防止德國東山再起；一方面可強化其領導地位。此時，德國由於發動兩次世界大戰，同時又都爲戰敗國，國際地位一落千丈，在此種危機感之下，德國希望與法國共謀歐洲穩定，進一步鞏固德國主權。德國自1950年舒曼計畫開始，就一直與法國在歐洲整合過程中扮演火車頭的角色。一如戰後法國所期盼的，當年「歐洲煤鋼共同體」設計的目的就是爲了避免德國軍事工業無限制的發展，並且將德國納入制度規範。如今德國已成功與歐盟發展結爲一體，因此，德國與歐盟的關係一直是德國外交的重心之一。對於當時的德國而言，爲了爭取主權更應該積極地加入國際組織，以增取國際地位的恢復。故歐洲整合是有助於德國於整合過程中重新獲得權力的重要舞台。在這樣的基本理念之下，德國採用「超國家主義」的理念，參與了戰後「歐洲經濟共同

體」的所有國際組織，同時亦毫不考慮的支持歐洲防衛共同體的構想。所有強化共同體權能的想法，德國均全力支持。基於德國與歐洲整合的相互需要，因此，歐洲整合的過程即是法國所主導，德國積極配合的過程。

在歐盟推動高等教育整合的呼聲下，歐盟呼籲各成員國修正參差不齊的學制系統與發展出一套品質保證標準，以及指導方針的高等教育品質保證機制，有了相同的學制系統與齊一的品質保證標準，不僅參與教育合作者可以更多的尋求更多的效益，各成員國的人才可以無障礙的流動，而人才自由流動將會活化經濟，進而增加非教育領域的共同利益，是超國家主義的表現。在歐盟推動高等教育整合的過程，可發現英國始終是被動的姿態，主要原因除了英國仍對於超國家組織權力有所懷疑外，最大的原因是Bologna Process的走向是轉化以往歐陸模式的高等教育制度，改走英美模式的高等教育制度。所以英國並不需要做太大改變去迎合Bologna Process，在某些程度上，英國的高等教育制度甚至可說是在推動歐洲高等教育整合中的典範。



法國長期以來，一直扮演著整合的火車頭，在歐盟推動高等教育整合過程更是積極，自2002學年度起，已全面推行與國際接軌高等教育學程分為三階段LMD高等教育新制，即學士、碩士與博士。德國為了鞏固自身主權，德國在歐洲整合上一直保有積極的態度，在歐盟推動高等教育整合方面，亦表現相當配合。在《波隆納宣言》發布後，德國各邦決議《引進學士和碩士學位學程結構計畫》；2002年聯邦政府依《聯邦大學基準法》修訂各邦大學法，建立學士/碩士學程；2003年正式引進學士/碩士學位、規劃兩階段學程、建立學分制、建立認可機構等。

#### 肆、歐盟欲藉由推行一系列教育整合計畫，以增加歐盟的競爭力。且這一系列的教育整合計畫不斷加深加廣，以形成強勢的共同體力量與美國對抗

自 1987 年歐洲通過《單一歐洲法案》，歐洲共同體除了積極推動單一市場外，爲了因應單一市場實施後資金、科技與人才的流通所造成的衝擊，在教育政策方面正式實施「蘇格拉底計畫」，以培養歐洲凝聚力和認同感；發展「伊拉斯莫斯計畫」增進歐盟境內或與非成員國的師生交流與其他相關人員間的相互交流，及教育及職業訓練方面的跨國合作，以促進跨文化理解；推動「莫內計畫」整合歐盟知識，藉由鼓勵高等教育機構及歐盟整合研究協會開創歐盟整合歷程之教學、研究、省思、資訊與辯論等活動，發展學術性課程內容，與世界其他國家接觸、交流和學習；另一方面將「莫內計畫」亦開放給全世界大學參與，目的在於提高歐盟學術在國際上的能見度。

歐盟爲了積極拓展與非歐盟國家大學的合作機會，因此於 2004 年開始實施的 Erasmus Mundus 計畫，進一步鼓勵非歐盟學生的參與，歐盟學生也可以到歐盟之外的大學院校進修，以便對歐洲以外的地區有更全面了解的機會，同時也促進教育文化資源的共享。據第四章研究發現，從歐盟獲得獎助金的學生多半來自開發中國家，如中國、印度、巴西和俄國；在計畫實施第一年，於補助學者的部分發現得到獎學金的學者，多半來自已開發的國家。該計畫在第二年針對亞洲學者和學生舉辦次級計畫的「亞洲之窗」。整體而言，可以看出歐盟對中國和印度這兩個亞洲大國的重視。

#### 伍、歐盟高等教育整合正於政府間主義與超國家主義間尋求適切位置。

在歐盟高等教育整合過程中，歐盟的成員國都在國家或超國家的政治社會結構找尋一個適切的位置。在歐盟推動高等教育整合計畫中，隨著區域性管理機制

的增強，國家的主權和自主性將更進一步流失。歐盟的高等教育措施並非全然改變或取代會員國所堅持的傳統，而是在異中求同的原則下，尋求溝通的共識，將歐盟層次提升為更寬廣、開放的發展領域空間。歐盟希望在高等教育整合過程中，整合各成員國多樣性的高等教育，共享相似的高等教育體系，藉由無國界障礙的統一高等教育體系，吸引更多人才於歐洲交流，藉此提升歐洲於國際間的競爭力，使整個歐盟成員國從中受益，因而應盡量使用開放與合作的方式，力求成員國間高等教育學制、學分與高等教育品質保證改革的最大公約數，求得更廣泛的一致性。

## 第二節 建議

基於前述研究結論，衡量我國高等教育現行趨勢，針對我國未來高等教育改革，提出我國對於認證大陸學歷與高等教育結盟發展之建議。

### 壹、臺灣認證大陸學歷可提高人才於兩岸的流動力，進而提升台灣學術於國際上的透明度

隨著全球化的加速發展，時空的壓縮，造成國與國之間的距離愈來愈靠近，彼此之間人才、資金、技術、物流等的流動密集且頻繁，高等教育的流動也在全球化的浪潮下產生許多新的變化。中國大陸近年來崛起迅速，其國內的高等教育發展亦突飛猛進，已有多所大學擠進世界前百大排行，成為世界各國人民留學深造的新選擇。台灣也捲入這股新的留學浪潮之中，雖然政府並未承認中國大陸學歷，但前往中國大陸留學的人數仍舊持續增加中。當全世界大部分國家都承認中國大陸學歷之時，學子們卻得面臨回到台灣後學歷不被承認的問題，台灣對於認證中國大陸學歷之反對意見，政治問題是一大考量。

由歐洲整合歷史經驗來看，整合之初所推行的歐洲單一市場至歐洲高等教育整合，意味著歐洲的整合不再侷限於經濟層次，同時也擴及社會文化層次的整

合，強調各成員國之間經濟與社會文化制度層面的協調一致。然而，從經濟層面過渡到文化制度面的整合，倘若歐洲市民，除了母語以外不具備任何第二外語(歐盟會員國中其他國家或民族的語言)能力，將導致其與新環境的互動產生問題，進而而適應不良的情形，流通意願也隨之降低，所以歐洲市民的語言溝通能力，將成爲影響其在歐盟境內自由流通的因素之一。簡言之，人才的自由流通如果沒有足夠的語言能力，其效果必定受到限制，社會互動也勢必受到困難。相較於歐盟，台灣承認大陸學歷與於兩岸的高等教育合作上，語言相通是一個很大的優勢，認證大陸學歷將可更促進兩岸之間人才的交流，讓於大陸就學的台灣精英人才可將所學帶回台灣，活化台灣經濟。大學是台灣可供應用的教育服務業，開放承認大陸學歷，就像我們贊成開放兩岸經貿與「三通」一樣，純粹是因爲兩岸人民有需要，再由主管部門加以配合，此種政策與政治意識形態應該劃分清楚。台灣的進步是來自於開放與競爭，而不是來自於閉關自守。不承認大陸學歷是一種固步自封的「鎖島心態」，不會讓台灣增加於國際的能見度，反而失去台灣於國際的競爭力。



## 貳、台灣可藉由與其他國家同盟，加強國際方面高等教育合作，提高自身於國際的競爭力

在全球化的時代，任何大學都不能用有限資源和知識獨占的方式因應未來挑戰，因此各種合縱連橫的形式紛紛出現，其中不乏小規模的結盟，例如 2000 年的美國普林斯頓大學和英國牛津大學將兩校的能源研究課程合併，爲能源產業提供線上培訓課程；亦有區域性組織所推動的交流計劃，例如歐盟推行人才跨國交流的「伊拉斯謨斯計畫」，以及環太平洋大學協會( The Association of Pacific Rim Universities, APRU)、東亞研究型大學協會( Association of East Asian Research Universities, AEARU) 等。台灣可更積極採取策略聯盟的方式，與其它國家大學結盟，例如大專院積極的與國外大學締結姐妹校，並協議彼此學分互相承認、語

言課程交互認證、雙學位授予、組成跨國研究團隊等；此外，亦可積極開拓高等教育的海外市場，包括東南亞華僑市場、全球華語文市場，成立華語文學習與認證中心等。

基於對公共的績效的追求以及增加高等教育機構的自主性，台灣對於高等教育品質亦必須更加的重視。在學位學分發展方面，應加強吸引國際學生的就學，同時爲了要保證教育的品質，應尋求品質保證系統的建立，並符應時代需求與國際的要求，建立高等教育對於品質改革的共識。

### **參、提高教育評鑑組織獨立行使之權力，並重視評鑑的後續追蹤**

歐盟各成員國之評鑑機構與程序皆由各成員國的政府來推動設立，大部分成員國教育部均設立一獨立專責機構負責高等教育評鑑，例如英國、丹麥、芬蘭、法國、挪威與瑞典將此評鑑機構歸屬某審議會之權責。其它國家例如比利時荷語區、荷蘭、葡萄牙與西班牙，評鑑機構是由各國大學校長聯盟來推動設立。德國因是由聯邦政府職掌教育，所以其評鑑的形式與內容則由各聯邦政府負責。如此觀之，歐盟於發展高等教育品質保證時，評鑑制度的所有權是一個具爭議性的議題。

當評鑑所有權屬於政府時，評鑑制度基本上是一個外在評鑑而且是官僚的；若評鑑所有權屬於高等教育機構或校長聯盟時，評鑑制度可視為內在評鑑且非官僚的。外在評鑑意謂由政府控管並要求績效；內在評鑑則是朝向各校宗旨與目標來保證品質。例如在英國此兩種評鑑制度並存，一爲由政府補助成立的審議會，評鑑重點在績效表現，另爲「高等教育品質保證局」，其所有權爲各大學，重點在於品質保證。在荷蘭方面，有政府機構的教育視察團與荷蘭大學協會兩種層次，荷蘭大學協會執行的評鑑制度則綜合績效與品質改進。在丹麥，政府擁有評

鑑制度，可是其重心為品質保證。由歐盟發展高等教育品質保證實施結果，可發現評鑑制度的所有權與平衡品質以及績效兩者之間無直接關係。評鑑機構最重要的是能充分發揮其功能，因此所有的評鑑機構同時具有協調與評鑑的功能，換言之，在歐盟評鑑機構的最低限度必須具備行政功能。

我國現已成立專責評鑑單位，例如「財團法人高等教育評鑑中心基金會」(簡稱評鑑中心)與「社團法人台灣評鑑協會」(簡稱台評會)。由歐盟發展高等教育品質保證機制的經驗，建議台灣在建立品質保證機制時，教育部應提高教育評鑑組織獨立行使之權力，以增加評鑑之專業程度及公信力，而免於評鑑機制落入政治籌碼當中。除此之外，我國高等教育評鑑應加強訂定策略計畫作為實施依據，在評鑑形式以及評鑑方法的選擇也應更彈性化，即因評鑑對象及問題不同而有所差異。在評鑑追蹤機制方面，除了將評鑑後續追蹤機制列入評鑑項目當中，也應該與受評鑑之高教機構共同發展出後續追蹤的程序，所有參與高等教育評鑑的相關人員，包括評鑑人員、專案人員、高教機構以及學生都必須要針對評鑑產出回饋意見。

## 參考文獻

### 中文部分

- 丁元亨 (2002)。《歐洲整合與歐盟語言政策》。台北市：前衛。
- 王如哲 (1999)。《知識經濟與教育》。台北市：五南。
- 王保進、郭玟杏 (2005)。歐盟高等教育區域計畫之發展及其啓示。《教育研究月刊》，137，35-55。
- 王皓昱 (1997)。《歐洲合眾國－歐洲政治統合理想之實踐》。台北市：揚智文化。
- 王泰銓 (1994)。歐洲聯盟政治統合之發展。《問題與研究》，33 (8)，27。
- 朱張碧珠 (1995)。《國際關係》。台北市：三民。
- 李長華 (2005)。博洛尼亞進程：建立歐洲高等教育區-高等教育部長柏林會議公報。《國際高等教育研究》，2，22-41。
- 李榮謙 (1999)。《國際貨幣與金融》。台北市：智勝。
- 周添城 (1999)。《全球經貿的分合－區域化對決全球化》。台北市：揚智。
- 洪德欽 (1998)。歐洲聯盟之理論與實踐：方法論之分析研究。載於沈玄池、洪德欽 (主編)，《歐洲聯盟理論與政策》(頁 1-85)。台北市：中央研究院歐美研究所。
- 施正峰 (2004)。《歐盟的廣化與深化》。台北市：前衛。
- 胡祖慶 (譯) (1995)。《國際關係理論導讀》。台北：五南。(Pfaltzgraff, R. L., & Dougherty, J. E., 1993)
- 胡祖慶 (譯) (1995)。《國際關係》。台北：五南。(Pearson, F. S., & Rochester, J. M., 1992)
- 徐作聖 (1999)。《國家創新系統與競爭力》。台北市：聯經。
- 粘信士 (1996)。《國際整合理論研究》。台北市：文哲出版社。
- 翁明賢 (1995)。《國際組織新論》。台北市：五南。
- 梁宏、姜波 (2002)。歐盟國家高等教育發展趨勢及其特性。《高等理科教育》，4，

90-94。

張亞中（1998）。*歐洲統合：政府間主義與超國家主義的互動*。台北市：揚智。

張家晃（2004）。*歐洲聯盟區域政策之研究兼論西班牙區域問題*。未出版之碩士論文，淡江大學歐洲研究所，台北縣。

張鈿富、馬榕曼（2004）。歐盟義務教育階段品質計畫。*教育研究月刊*，123，40。

陳麗娟（1996）。*歐洲共同體法導論*。台北市：五南。

陳勁（1998）。歐洲聯盟東向擴張的程序、挑戰與前景。*問題與研究*，37（10），37-52。

陳怡如（2006）。歐盟高等教育整合與交流－以伊拉斯謨斯世界計畫實施與運作為例。*教育研究月刊*，142，142-154。

陳韻如（2004）。*台灣與法國高等教育制度之比較分析研究－以學校結構及入學制度為例*。未出版之碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南市。

畢家駒（2004）。歐洲高等教育區的新進展。*交通高教研究*，6，27-31。

郭秋慶（1999）。*歐洲聯盟概論*。台北市：五南。

教育部（2004）。「我國研究所教育定位及未來發展」專案報告。台北市：作者。

曾怡仁、張惠玲（2000）。區域整合理論的發展。*問題與研究*，39（8），53-71。

經建會（2005）。聯合國國際遷徙趨勢報告分析。2007年5月30取自

<http://www.cepd.gov.tw/upload/MANP/PubStat/MarMon/market9405@853272.9997104956@.pdf>

楊國樑、劉瀚榆（2005）。*知識基計理論與實證=Knowledge Economics*。台北市：五南。

楊國賜（2003）。提昇大學教育品質增進國際競爭力。*教育資料與研究*，54，75-92。

楊維富（1991）。*突破1992/歐洲共同市場*。台北市：尖端。

- 楊瑩、楊國賜、張倍禎 (2006)。歐盟高等教育品質保證機制之檢視。大學分類、  
*評比與品質保證學術研討會*。台北縣：淡江大學高等教育與評鑑中心。
- 楊瑩 (2007)。歐洲高等教育品質保證機制九大進展－「波隆那歷程」執行成效  
高峰會最新成果報告。評鑑雙月刊，8，55-59。
- 楊深坑 (2006)。國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革。教育研究  
與發展期刊，2 (1)，129。
- 蓋浙生 (1993)。教育經濟與計畫。台北市：五南。
- 趙葉珠 (2003)。歐洲高等教育區建設：背景、進程與意義。比較教育研究，7，  
158。
- 駐比利時代表處文化組 (無日期 a)。比利時教育制度簡介。2007 年 5 月 15 日取  
自於：  
[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/BICER/EDUIANG001/bilgium  
/be-ed-system-ch.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/BICER/EDUIANG001/bilgium/be-ed-system-ch.htm)
- 駐比利時代表處文化組 (無日期 b)。荷蘭教育制度簡介。2007 年 5 月 15 日取自  
於：  
  
[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/BICER/EDUIANG001/bilgium  
/be-ed-higher-nl-current-ch.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/BICER/EDUIANG001/bilgium/be-ed-higher-nl-current-ch.htm)
- 駐比利時代表處文化組 (無日期 c)。法國學制簡介。2007 年 5 月 15 日取自於：  
[http://www.edutaiwan-france.org/manuel/manul\\_007.htm](http://www.edutaiwan-france.org/manuel/manul_007.htm)
- 駐比利時代表處文化組 (無日期 d)。德國現行學制。2007 年 5 月 15 日取自於：  
<http://www.edu.tw.de/syst.html>
- 蔡安成 (2001)。歐盟《ERASMUS 計畫》的發展。比較教育研究，11，58-60。
- 劉淑文 (2004)。2004-2006 英國留學情報。台北市：哈佛英語。
- 歐信宏、陳尙懋 (譯) (2002)。最新國際政治新論。台北市：韋伯文化。(Hughes,  
B. B., 1998)
- 賴昀締 (2005)。歐洲聯盟高等教育制度整合之研究。未出版之碩士論文，淡江

大學歐洲研究所，台北縣。

謝惠芳 (2000)。瑞典的高等教育－歷史與現狀探討。《外國教育資料》，3，65-79。

戴曉霞 (2001)。全球化及國家/市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。

《教育研究期刊》，47，301-328。

戴曉霞、潘琇櫻 (2006)。全球化或區域化？主要地區及國家之外國學生來源分

析。《教育政策論壇》，9 (4)，21-47。

闕閱 (2004)。文憑、學歷和學位的相互承認：歐洲的實踐和探索。《開放教育研

究》，5，18-20。

蘇錦麗、詹惠雪 (2006)。英國高等教育品質保證制度新發展：QAA 機構審議的

做法。《教育研究發展》，2 (1)，173-205。

## 西文部份

Angelis, L. (2003). From the white paper to the concrete future objectives of education and training systems in Europe. *European Education*, 35(2), 85.

Balassa, Bela. A. (1961). *The theory of economic integration*. Homewood, IL:

Richard D. Irwin Ltd.

Berkel, H. J. M., & Wolfhagen, H. A. P. (2002). The Dutch system of external quality assessment: Description and experience. *Education for Health*, 15, 335-345.

Bernett, R. (1996). The evaluation of the higher education system in the United Kingdom. In R. Cowen (Ed.), *The evaluation of the higher education systems* (pp. 144-158). London: Kogan Page.

Boezeroy, P. (2003). *Higher education in the Netherlands*. Twente, Netherlands:

Center for Higher Education Policy Studies.

Bologna Process National Report 2005, Denmark. (2005). Retrieved April 29, 2005

from <http://www.bologna-bergen2005.no/>

Bologna Process National Report 2005, Finland. (2005). Retrieved April 29, 2005

- from <http://www.bologna-bergen2005.no/>
- Bologna Process National Report 2005, Norway. (2005). Retrieved April 29, 2005  
from <http://www.bologna-bergen2005.no/>
- Bologna Process National Report 2005, Sweden. (2005). Retrieved April 29, 2005  
from <http://www.bologna-bergen2005.no/>
- Bologna Declaration. (1999). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. European: European Commission.  
Retrieved June 5, 2007 from the World Wide Web:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html)
- Brown, R. (2004). *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. Lonton: Routledge Falmer.
- Charlier, J. E., & Croche, S. (2006). How European Integration is eroding National control over education planning and policy. *European Education*, 37(4), 7-21.
- Confederation of European Union Rectors' Conferences. (2001). The Promotion and Implementation of Diploma Supplement: Project report.  
<http://www.unige.ch/edu/En/Publications/HE%20texts/diploma%20suppl.pdf>
- Danish Ministry of Education. (2002). The Danish Higher Education System.  
Retrieved May 18, 2007, from  
<http://eng.uvm.dk/factsheets/dvu.htm?menuid=2520>
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- ENQA. (2000). Transnational European Evaluation Project I. Helsinki: ENQA.  
Retrieved December 20, 2006 from the World Wide Web:  
<http://www.enqa.eu/projectitem.lasso?id=34835&cont=pastprojDetail>
- ENQA. (2006a). Member agencies-detail view. EVA-Danish Evaluation Institute.  
Retrieved May 18,2007 from

<http://www.enqa.net/agencydet.lasso?id=3714&cont=member>

ENQA. (2001a). *Follow-up on the Bologna declaration: A European quality assurance system*. Helsinki: ENQA

ENQA. (2001b). *Quality assurance in the Nordic higher education: On accreditation-like practices*. Helsinki, Finland: ENQA.

ENQA. (2003a). *Statement of the ENQA to the conference of European ministers of education in Berlin*. Helsinki: ENQA.

ENQA (2003b). *Quality procedures in European higher education: A ENQA survey*. Helsinki, Finland: ENQA.

ENQA. (2004). *Accreditation models in higher education: Experiences and perspectives*. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki, Finland: ENQA.

ENQA. (2006). HIGHER EDUCATION. Retrieved May 26, 2007, from [http://www.estia.educ.goteborg.se/sv-estia/edu/edu\\_sys5.html](http://www.estia.educ.goteborg.se/sv-estia/edu/edu_sys5.html)

Eurydice (2005). Focus on the Structure of Higher Education in Europe \_2004/05 National Trends in the Bologna Process. Retrieved July 20, 2007 from the World Wide Web:  
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=065EN>

Eurydice (2005). Focus on the Structure of Higher Education in Europe \_2006/07 National Trends in the Bologna Process. Retrieved July 20, 2007 from the World Wide Web:  
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=085EN>

Erasmus. (2007a). what is Erasmus? from  
[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/what\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/what_en.html)

- Erasmus. (2007b). SOCRATES – ERASMUS: the European Community programme in the field of higher education. Retrieved May 10, 2007, from [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_en.html)
- Erasmus Mundus. (2005). what is Erasmus Mundus? from [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index\\_en.html#1](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_en.html#1)
- Erasmus Mundus. (2007). General questions about the programme. Retrieved May 22, 2007 from the World Wide Web: [http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/faq/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/faq/index_en.html)
- Europa. (2006a). Erasmus student and teacher mobility 2005-2006 : ERASMUS STUDENT MOBILITY 2005/2006: Total number of students by country
- Europa. (2006a). Erasmus student and teacher mobility 2004-2005 : ERASMUS STUDENT MOBILITY 2004/2005: Total number of students by country
- Europa. (2006b). Charts on Erasmus Student and Teacher mobility 2004/05 : Erasmus student mobility 1987/88-2004/05
- Europa. (2006b). Erasmus teacher mobility 1997/98-2004/05
- EU. (1986). The Single European Act. European: European Commission. Retrieved December 20, 2006 from the World Wide Web: [http://europa.eu/scadplus/treaties/singleact\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/treaties/singleact_en.htm)
- EU. (1992). Treaty on European Union. European: European Commission. Retrieved December 20, 2006 from the World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>
- EU. (1995a). Comenius - European Cooperation on School Education. European: European Commission. Retrieved June 3, 2007 from the World Wide Web: [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/index_en.html)
- EU. (1995b). About EURASHE. European: European Commission. Retrieved December 20, 2006 from the World Wide Web:

<http://www.eurashe.eu/Default.asp?page=21>

European Parliament. (2003). Realizing the European Higher Education Area: Berlin Conference of European Higher Education Ministers. *European Education*, 36(3), 28.

European Commission. (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. Retrieved August 1, 2006 from the World Wide Web:  
[http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/higher/higher\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/higher/higher_en.html)

EVA. (1998). *Evaluation of European higher education: A status report*. Copenhagen, Denmark: EVA.

EVA. (2002). *Agricultural science: International comparative evaluation of agricultural science related BSC programmes*. Copenhagen, Denmark: EVA.

EVA. (2006). Action Plan 2006. Retrieved May 29, 2007, from  
<http://palantir.eva.dk/swwwwing/app/cm/Browse.jsp?PAGE=405390>

Funck, B., & Pizzati, L. (2003). *European integration, regional policy, and growth*. Washington, DC: World Bank.

Gilbert, F. (1984). *The end of the European era, 1890 to the present*. New York: W. W. Norton.

Holland, M. (1993). *European Community integration*. New York: St. Martin's Press.

Hackl, E. (2001). The intrusion and expansion of community policies in higher education. *Higher Education Management*, 13(3), 99-117.

Haug, G., & Taugh, C. (2001). Trends in learning structures in higher education (II): Follow report prepared for the Salamanca and Prague conferences of March/May. Helsinki: Finish National Board of Education.

Haug, G. (2003). Quality assurance/accreditation in the emerging European Higher Education Area: a possible scenario or the future. *European Journal of*

*Education*, 38(3), 229-240.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse.

*European Journal of Education*, 41(2), 203-223.

Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Towards a European Model of Higher Education.

*European Education*, 36(3), 51-59.

Lee, S. J. (1984). *Aspects of European history, 1494-1789 (2nd ed.)*. London: Methuen.

Leitner, E. (1993). Developments in European Community politics of higher education: observations from outside, *Higher Education in Europe*, 200-214.

Maiworm, F. (2001). Erasmus: continuity and change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36(4), 459-472.

NAHE. (2006a). The legal framework. Retrieved March 7, 2007 from <http://english.hsv.se/legal/>

NAHE. (2006b). About the national agency for higher education. Retrieved March 7, 2006 from <http://english.hsv.se/about/>

OECD. (2006). Selected Statistics on Higher Education-Background Report for Meeting of OECD Ministers of Education in June 2006.

Prague Communiqué. (2001). TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Helsinki: ENQA. Retrieved December 20, 2006 from the World Wide Web: [www.eua.be/eua/jsp/en/upload/](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/)

Socrates. (2007a).

[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/socrates\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/socrates_en.html)

Smith, A. (1980). From 'Europhoria' to Pragmatism: to Pragmatism: Towards a New Start for Higher Education Co-operation in Europ? *European Journal of*

*Education*, 15(1), 77-95.

Sorbonne Declaration. (1998). Future of European University-Sorbonne Declaration.

Paris: Sorbonne. Retrieved December 20, 2006 from the World Wide Web:

<http://www.europaeum.org/content/view/59/65/>

Terence, K. (2005). Pan-European Grading Scales: Lessons from National Systems and the ECTS, Bologna Process: Retrospect and Prospects. *Higher Education in Europe*, 30(1), 5-22.

Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: the life of Erasmus students. *European Journal of Education*, 39(4), 395-408.

Tove Blytt Holmen. (2004). Norway: Quality Assurance of Norwegian Higher Education. ENQA 2004 Workshop Reports 3. Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives.

Van Damme, D. (2003). Standards and Indicators in institutional and programme accreditation in higher education, Paper for UNESCO-CEPES.

Van Damme, D., Van der H., & Campbell, C. (2004). Quality and Recognition in Higher education- The Cross-Border Challenge. International Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Higher Education: Europe, OECD.

Van der Wende, M. & Kouwenaar, K. (1993). The quality debate: a discussion on the contribution of international cooperation to higher education. Limburg: University of Limburg. Quoted in Vroeijenstijn, A.I. (1995)

Wende, M. C. (2000). The Bologna declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European higher education. *Higher Education in Europe*, 25(3), 305-310.

UVM. (2002). The Danish Approach to Quality Assurance. Fact Sheets from Ministry of Education. Retrieved May 29, 2007 from

<http://eng.uvm.dk/factsheets/quality.htm?menuid=2505>

UVM. (2002). The Danish Higher Education System. Fact Sheets from Ministry of Education. Retrieved May 29, 2007 from <http://www.uvm.dk/cgi/printpage/pf.cgi>



## 附錄一

### 中英文對照表

原文	中譯文
Berlin Communiqué	柏林公報
Bologna Declaration	波隆納宣言
Bergen Communiqué	柏根公報
Co-decision Process	共同決定程序
COMETT , Community Program on Cooperation Between Universities and Industry Regarding Training in the Field of Technology	共同體科技教育及訓練計畫
Commission of the European Communities	歐洲共同體委員會
Commission of the European Union	歐洲執委會
ECTS , European Credit Transfer System	歐洲學分轉換制度
EHEA , European Higher Education Area	歐洲高等教育區
ENQA , European Network for Quality Assurance	歐洲高等教育品質保證互聯網
Erasmus Mundus	伊拉斯謨斯計畫
European Economic Community	歐洲共同體
Green Paper on the European Dimension in Education	教育的歐洲面向綠皮書
NARIC , National Academic Recognition Information Centre	國家教育資訊承認中心
Memoranda on Higher Education	高等教育備忘錄
Prague Communiqué	布拉格公報
Program of action on education	教育行動方案
Single European Act	單一歐洲法案
Scorates	蘇格拉底計畫
Sorbonne Declaration	索邦宣言
Treaty of Amsterdam	阿姆斯特丹條約
Treaty of Maastricht	馬斯垂克條約
Treaty of Rome	羅馬條約
Treaty of European Union	歐盟條約
Two-Cycle System	兩階段高等教育學制
White Paper on the Completion of the Internal Market	內部市場白皮書