

第二章 文獻探討

本章針對設立大學評鑑之專責機構之組織內涵，進行研閱、分析與統整國內外相關文獻，以奠定本研究之理論基礎，作為確立研究主題、研究設計與研究結果討論之依據。全章共分四節：第一節為大學評鑑之組織內涵；第二節為我國大學教育評鑑歷程；第三節為各教育先進國家的大學教育評鑑機構探析；第四節為各教育先進國家大學教育評鑑機構之比較分析與啟示。

第一節 大學評鑑之內涵

大學教育評鑑作為一種手段，其主要的目的在於提昇大學教育機構之教學、研究、社會服務、以及管理方面的品質能達到一定的水準。各國政府在維繫高等教育教學與研究的品質保證上，多利用責任分工的方式，成立介於政府與高等教育機構之間的專責單位，進行品質保證的工作，各國的名稱與工作內容細則雖不盡相同，但是其主要目標都是一致的，各國政府利用中介機構為大學教育評鑑機制的運作，建立更加健全與完備的組織。以下針對大學教育評鑑中心的內涵，包括組織定位、組織功能與權限、評鑑的途徑等，作一分析探討，以釐清大學教育評鑑中心的內涵。

壹、大學評鑑機構之組織定位

根據蘇錦麗（1997）的研究中指出，評鑑團體又稱評鑑組織，係負責規劃並推動評鑑工作的單位或機構，其扮演之角色因其任務不同而有所差異，大致可分為評鑑者、認可者、審議者（或後設評鑑者）、以及扮演綜合角色者。例如：美國之區域性或專業性之認可團體，即同時扮演評鑑者與認可者之角色。

若以運作的範圍來區別，有的評鑑團體只強調高等教育機構教學方面的品質，有的則包括研究與管理方面的品質。若以評鑑對象來區分，高等教育評鑑可分為機構評鑑與學門評鑑兩種，有的評鑑團體僅負責機構整體評鑑或只負責某一

學門的評鑑，有的則負責兩者。若以評鑑團體的組織定位來區別，則有各大學自行組成的團體、政府負責的官方評鑑團體、以及非官方的民間團體（Frazer, 1992）。綜合各分類與研究，負責高等教育評鑑之單位大致可區分為下列三種類型（陳漢強，1995；蘇錦麗；1997；Frazer, 1992）

（一）官方（governmental）性質的團體

此為政府負責之官方評鑑團體，此團體屬於政府機構單位。視其政策需要，其功能可具有 1. 視察評鑑的功能、2. 經費補助的功能、3. 認可功能、及 4. 授予學位的功能。又由於政府與該團體之權力關係，而有官方與半官方之別，所謂「半官方」通常係指該團體雖由政府設立，但在實際運作上，該團體享有獨立自主權利，如法國的國家評鑑委員會（CNE），即是由政府設立，但不隸屬於教育部的大學評鑑專責機構。

（二）非官方（nongovernmental）性質的團體

不是政府組織之評鑑團體，為獨立於政府與高等教育機構之組織。有獨立自主的權力，自行規劃評鑑活動。美國的評鑑機制即是屬於此類，其以評鑑對象來區分，可分為機構的評鑑團體（六個區域性校院評鑑團體）和學門領域的評鑑團體（四十六個專業性學門評鑑團體）。

（三）大學自組團體

指各大學機構自行成立的評鑑團體，成員乃是各大學教育機構。評鑑組織的辦理與施行乃由團體自行辦理，不受政府干涉。例如，日本的大學基準協會（Japan University Accreditation Association, JUAA）即是屬於此一性質的團體，目前已有 281 所大學會員加入協會（JUAA, 2004）。

表 2-1-1 高等教育評鑑團體之種類與實例

種類	實例
一、由各大學組成的團體	英國「大學副總長與校長委員會」與「學術審議單位」 日本「大學基準協會」
二、官方評鑑團體	法國「國家評鑑委員會」 德國「德國研究協會」 香港「香港學術評審局」 紐西蘭「紐西蘭資格機構」
三、非官方評鑑團體	美國「中部各州校院認可團體」 英國「工程研究院」

資料來源：出自陳漢強，1995；Frazer, 1992

貳、大學評鑑機構的組織功能

舉凡與大學教育有關的人員、事務、活動等，皆可成為大學教育評鑑的對象。大學教育機構是一個具有多元特性與目標的組織，大學教育的結構系統就是結合卓越目標及大眾教育的混合體，它讓組織中的各別組織都能在有限的資源下達到預期的效果及目標。大學教育系統除了包含研究導向的學術系統及授予大量學生知識的教學系統之外，階層系統更必須配合不同學生的能力及興趣，培養出可以滿足不同角色的畢業生及有涵養的社會公民，同時讓具有不同專長都能人盡其材，進而滿足社會各界需求（World Bank & UNESCO, 2000）。因此，大學教育評鑑中心的組織功能，主要目的在於提昇大學教育機構之教學、研究、社會服務、以及管理方面的品質能達到一定的水準。

美國著名的評鑑學者史克利文（M. Scriven）有一句名言說：「評鑑之目的不在證明而在改進。」（The goal of evaluation is not to “prove”，but to “improve”）。因此，教育評鑑的其中一個目的就是要透過評鑑以做出改善學程效能的決策，並擬定長期的教學發展計畫，更能確保其所培育的學生能具有一定的品質。其次，評鑑亦可比較不同學程間之差異，以確定其績效責任效率，同時可滿足社會大眾之期望（王保進，1997a）。Frazer（1992）則認為評鑑之目的，

可以作為相關規劃經費補助的決策參考、作為甄審之用、對學校或專業領域授予學門專業的承認、以及作為認可及學位授予的準則。

由此可知，大學評鑑目的係多重的，除了能提供大眾決策所必須的參考資訊，其評鑑目的可歸納成兩個最主要之目的導向：一為協助大學教育機構自我改善其教育品質（亦稱改進導向：improvement-oriented）；一為促使大學教育機構符合其績效責任之需求（亦稱績效責任導向：accountability-oriented）（蘇錦麗，1997；Brown, 2000），分述如下：

一、改進導向之目的

改進導向的品質評估體制指系統的學習來自於品質的過程與實行，在大學教育體系中則是自我內在管制的精神，旨在改進教學、研究、以及管理等方面的品質，即協助大學自我改善其教育品質。其根本的理論基礎為：大學教育機構對解釋及瞭解其組織目標、設備使用效率、更新課程與教學方法，以及對減少學生輟學率等，應自行負責。



二、績效導向之目的

其宗旨則在於促使大學教育機構符合效率與工作產出，並且針對大學之教學、研究、及管理等方面的品質，加以評估、報告、及控制，通常由外在團體或受其委託之團體進行之，如政府之主管單位或畢業生的僱主等。其根本的理論基礎為：評鑑團體應向社會大眾顯示大學教育機構所做所為的價值。

改進導向與績效責任導向之間能否相容？許多學者提出正反兩面的不同看法。Dill（1995）與 Woodhouse（1995）主張改進導向與績效責任導向兩者無法結合。他們認為若大學教育機構符合了績效責任之需求，就會有後續的獎懲方式，會使教職員不願真誠地接受評鑑，而妨礙其改進的功能。而 Massy（1995）與 Vroeyjenstijn（1995a, b）則認為改進導向與績效導向的評鑑目的，可嘗試

加以結合，建立新的自我管制體制。但是，Vroeijenstijn 進一步指出要結合二者，仍有執行上的困難，包括：（一）在績效責任的要求下，通常會使用表現指標，而表現指標的使用，並不適用於改進導向之目的上；（二）若將績效責任導向目的與獎賞或處罰相連結，則受評機構將隱藏其缺點；（三）若是改進導向之目的，則需將結果保密，而保密與績效責任的要求是互相衝突的。

蘇錦麗（1997）則根據以上學者的論點，歸納出在基於自我評鑑和同僚評鑑之下，改進與績效責任二者可結合，但不應該對相關人員有直接的威脅，而結合兩者最好的方法是先建立對主題與結果報告方式的共識。

參、大學評鑑的性質

蘇錦麗（1997）的研究指出，依其性質來區分，可分為機構評鑑與專業領域評鑑兩種，茲說明如下：



一、機構評鑑（institutional evaluation）

機構評鑑係以整體學校為受評對象，重點在於學校的教育目標、師資與其他資源投入、教學歷程、以及教育結果，強調的是機構的效能。機構評鑑由於各國大學教育評鑑或品質保證活動性質的差異，其所用的名稱也不盡相同。機構評鑑活動包括機構評鑑（institutional review）與機構認可（institutional accreditation）兩種。例如：美國係實施認可制度，故稱機構認可（institutional accreditation）；英國係針對大學教育機構品質控制的作法，進行調查，故稱機構審議（institutional audit）。認可是一種過程，透過這個過程，一個認可機構若是認為一所大學院校或是專業學程的素質，能夠達到某些預先訂定的標準時即予公開的承認（王保進，1997）。認可並不等於品質保證，教育品質是機構或學程所擁有的特徵，認可只在決定機構或學程是否接受並實踐確保教育品質的承諾，同時提供改善品質的誘因。

機構評鑑的主要目的在提昇大學教育機構之教學、研究與社會服務、以及管理方面的品質能達到一定的水準。優點在於能對學校整體的辦學效能提供一全面的瞭解，缺點則在於個別專業領域之教職員的參與度較低，除無法獲得專業領域單位回饋外，亦無法對機構之課程提出改進建議，故若干國家常藉由專業領域評鑑來補足機構評鑑之不足。

二、專業領域評鑑 (program evaluation)

專業領域評鑑係以某一專業領域、學院、系所、學門或學程為對象之評鑑，強調的是某一專業領域的教學品質，通常引用專業學術標準來評估該專業領域符合的程度。專業領域評鑑亦由於各國實施的範圍互異，其所用的名稱也不盡相同。例如：美國實施的是專業（如醫學、心理、師範教育等）評鑑與認可的活動，故稱專門領域認可 (specialized accreditation)；英國與香港系針對可開辦學位的課程加以評鑑與甄審，故稱學位課程評鑑 (course validation & program validation)。另外，英國目前一些大學教育機構亦使用 program review 來表示學術性的課程評鑑以及非學術性的方案評估活動；法國實施的是與教學研究有關的特定學門為主的評鑑（如地理、傳播、牙醫等），故稱學門評鑑 (disciplinary review)。而我國八十一至八十二學年度由學會試辦的專業領域評鑑，係以系所為單位，故有學者稱為學門評鑑或系所評鑑 (departmental evaluation)，在八十六學年度的通識教育評鑑，則是一種課程評鑑（亦稱 program evaluation）。

目前除了美、英、法、以及紐西蘭等先進國家同時實施機構評鑑與專業領域評鑑外，大部分的國家均僅實施專業領域評鑑。主要除了由於較易實施外，Lamb (1993) 指出專業評鑑尚有以下諸項優點：

- (一) 通常採取同僚評鑑，而同行之專家能對評鑑標準的相關性、彈性、以及國際性有所瞭解，故專業領域評鑑為一最常使用的評鑑方式。
- (二) 較能對教育政策中某一專業特定目標的達成，有一詳細的評估。
- (三) 較容易針對特定領域的不同課程或學程，進行比較。

(四) 同時採用不同評鑑機制的機會。

(五) 在進行機構或系統評鑑時，除了一般性的評估外與比較外，其評鑑結果亦可作為機構評鑑之參考。

表 2-1-2 機構評鑑與專業領域評鑑之比較

	機構評鑑	專業領域評鑑
受評對象	整體學校教育機構	某一專業領域、學院、系所、學門或學程
評鑑重點	機構的效能	某一專業領域的教學品質
優點	對學校的整體辦學效能提供全面性的瞭解	實施較易
缺點	無法獲得專業領域單位之回饋，亦無法對課程提出改進建議	較無法對學校整體效能提供全面性的瞭解
代表	美國認可制度	美國的專門領域認可；我國的學門評鑑、通識教育評鑑

肆、評鑑內容與評鑑標準

一、評鑑內容

大學理念關係到大學存在的目的，也是大學運作的內在邏輯，而大學目的最顯而易見的表現，是其外在社會環境中所發揮的各種功能（金耀基，2001），即是十九世紀以來開始發展的現代大學，「教學、研究、服務」為大學教育的三大任務。各個國家的大學評鑑制度、運作方式呈現出高度多樣性，但是評鑑本質上卻與自中古世紀以來的大學理念息息相關。大學評鑑的指標內容亦與大學理念密切依附，無法脫離大學教育理念而獨立。因此，透過對大學教育內涵加以分析，據以建立或選擇適當之大學評鑑的標的與內涵。以下就「教學、研究、服務」三大教育內涵加以分析：

（一）教學

「教學」是大學首要之理念，若無師生之教學活動，大學不可稱之為教育的場所。第一位具體描述大學之本質與功能的是紐曼主教（John Henry Newman），其發表了《大學的理念》（The Idea of A University）一書，其大學理念側重在大學中的教學工作，大學是「教學的機構」，是培育「人才」的機構（蓋浙生，2002），紐曼認為大學最主要的功能在於教學，而非研究，大學是一個教給學生普遍性知識的場所，其目的是要突破個人的侷限，追求普遍的知識。

（二）研究

十九世末時，西方世界進入民主、工業、科學革命的浪潮，大學教育很難只侷限在培養文化人的紳士教育和文化傳統的保持（戴曉霞，2000），大學的性格開始巨大的變化。在洪保德（Von Humboldt）的革新下，柏林大學擺脫中古的學術傳統，標舉大學「研究中心」的新理念。在以研究為目的的理念之下，教師的首要任務是自由地從事於「創造性的學問」（蓋浙生，2002）。其反對工具主義與減少政府干預為主要原則，認為大學應該為了追求真理與創造知識而從事學術研究；同時，教師的教學與學生的學習更是大學教育中與研究緊緊相扣、缺一不可的重要環節。這種大學的理念與紐曼所懷抱者迥然不同，因為它所重者在「發展」知識而不在「傳授」知識。

（三）服務

二次大戰以來，美國大學教育在量與質上為舉世之冠。時至今日，世界各國大學的主要模式首推以美國結合教學、研究與服務三者的綜合型大學模式為代表。曾任加州大學校長的柯爾（Kerr，1963）「大學之功能」（The Uses of University）一書，集結其對大學理念之看法。他指出美國的大學已不再是 university，而是多元發展的 multiversity。美國的先進大學，一方面承繼德國大學重研究之傳統，一方面也承繼英國大學重教學之傳統，更重要的是美國大

學早已越出了德、英的模式，而發展出自我的性格。

綜而言之，當代大學必須提供多元化的課程與活動、發揮多元化的功能，滿足多元化的需求（戴曉霞，2000）。至此，大學首要任務即在提升學術地位及致力學術發展，並認為大學除具有知識生產的特點之外，還必須重視通識教育的陶冶、實用技能的傳授與兼顧終身教育的推廣（蓋浙生，2002）。至此，大學教育除了不再侷限於知識的傳授與創新外，更增加了專業的學科訓練，以及兼具提供社會服務的角色（黃坤錦，1999）。

有鑑於大學評鑑的指標內容之設計與執行無法脫離大學教育的基本理念與功能。各國大學評鑑指標多是據此三大任務與各國人文歷史、經濟態勢，設計評鑑的內容。其內容十分多樣，從教學、研究、服務為基準出發，檢視教學與學程、學校的軟硬設備、行政支援與服務到經營管理等。這些細部的評鑑內容，皆是在檢視學校的教學、研究、服務的功能有無達到其效能。

二、評鑑指標與標準

大學教育評鑑所得到的結果是否客觀，而能真正測量出大學或學程的績效責任，則評鑑標準的建立就格外重要。大學評鑑的標準，應該同時涵蓋量的指標與質的標準。因為就一般學者的論點，屬質的評鑑標準不夠客觀具體，影響評鑑結果的公信力；屬量的評鑑標準則被認為缺乏彈性，違背實驗與改革的精神，並容易造成各校之間互比高下，競排名次的情形，（蘇錦麗，1997），將使大學行政人員及教師專注於指標數字的追求，而忽視了大學品質的內涵，如此對大學達成品質的績效責任，評鑑反而是一種反生產性（counterproductive）活動（Becker, 1972）。Sizer（1979）也指出，若大學評鑑一味地以量化的指標為依據，短期內或可滿足社會之需求，但就長遠觀點看，將可能會傷害大學的效能。其於此 Sizer 就指出在量化與質化的測量上取得平衡，才是對大學表現的評鑑提供一精確的測量（引自王保進，1997），亦即強調「質量並重」。

三、評鑑人員的選定

評鑑標準制定人員應有代表性，亦即應由與大學教育機構相關之各界選出代表，加以訂定，各界代表包括：大學之校長、學術主管、教育行政人員、教授、學生、教育行機關之高級行政人員、以及社會賢達人士。

四、評鑑途徑

根據評鑑目的之差異，評鑑的途徑可能會有所不同。但不論評鑑的進行是採內部的自我評鑑，以及同儕團體的外部評鑑（如美國的認可制），藉以改善大學或學門的品質；或是由政府機關及半官方性質的單位，根據量化的指標進行評鑑（如英國的表現指標），藉以確定大學經營的績效責任，二者的內容都應該是一致的，只是強調的重點有所差異。至於評鑑的內容為何？目前最普遍使用的就是 Sufflebeam (1982) 所提出的包括背景評鑑 (context evaluation)、輸入評鑑 (input evaluation)、過程評鑑 (process evaluation)、及結果評鑑 (product evaluation) 等四項評鑑內容之 CIPP 模式。

CIPP 模式其功能分別以背景評鑑形成計畫性決定 (structuring decision)；以輸入評鑑做成結構性的決定 (structuring decision)，指對一學程所使用人力或物質資源的評估，其目的在確定學程是否按預定之標準實施；以過程評鑑形成實施性決定 (implementation decision)，指對學門實施過程的評估，其目的在確定實施過程是否對產出有所貢獻；結果評鑑係指對輸入與實施過程交互作用結果的評估，其目的在確定學程是否達成預期之進步，利用結果評鑑達成裁決性決定 (recycling decision) (Sufflebeam, 1982；王保進，2003)。事實上，輸入評鑑與過程評鑑就是在評鑑學程達成既定目標的過程中，是否合乎效率；而結果評鑑則在評估所達成的目標是否具有效能，若同時具有效率與效能，即能符合績效責任之原則。

Gilmore (1991) 亦指出，不論採用何種評鑑方式，結果 (outcome)、附加價值 (value-added)、資源 (resource) 及學校聲望或選擇性 (reputation or selectivity) 均可作為評鑑一所大學或學程品質的內容 (引自王保進，2003)。

不論是哪一種評鑑模式，在評鑑的過程中都強調內部自我評鑑與外部同儕評鑑的重要性。以下即針對這二種評鑑的方式加以說明：

(一) 內部自我評鑑

內部評鑑，係大學教育機構發揮自我反省與自我批判的能力，根據外部的標準，由大學教育機構本身或其指定團體所規劃和執行的評鑑活動，其目的在於藉由建立自我管制機制以改進大學教育機構之品質，以供進一步外部評鑑之依據 (王保進，1997a；蘇錦麗，1997)，換言之，自我評鑑即為以自我改善導向 (improvement - oriented) 為目的之評鑑過程。在評鑑的過程中，強調所有成員參與，並在高層主管的承諾與領導下，透過各種有效的評鑑機制 (mechanism)，對學門的輸入 (包括人員、資源、設備、宗旨與目標等)、過程 (包括課程內容、行政程序、及公共服務等)、及結果 (包括教學、研究、與服務) 之品質進行評鑑，以達成改善品質與績效責任，同時提昇自我評鑑與自我管制的文化與架構。

至於在自我評鑑的過程中，相關資訊的蒐集方式，Marcus (1983) 指出除了教師與行政人員是主要的訊息來源外，還應蒐集學生、及相關外部人員 (如畢業生或政府機關人士) 的意見，如此所進行的自我評鑑才算是完整。而在進行自我評鑑的活動時，Froh (1991) 指出因自我評鑑旨在品質的改善，所以對過程與結果的評鑑應該同樣重視，評鑑的時候量化的表現指標與質化的標準應該兼顧，如此才能精確的評鑑出優勢與缺失 (引自蘇錦麗，1997)。

〈二〉外部同儕評鑑

外部同儕評鑑的目的則著重在品質的保證。「同儕評鑑」又稱實地評鑑、訪問評鑑。大學或學門在自我評鑑結束後，為了瞭解評鑑過程的客觀性與結果的評鑑效度，而進行外部同儕評鑑（王保進，1997a）。Marcus（1983）就指出，外部評鑑是對自我評鑑結果做品質判斷最理想的方式。外部評鑑通常由高等教育機構之外的團體或小組來執行評鑑活動，包括：政府、督學、甄審或訪評小組、同僚、畢業生之雇主等，通常以符合績效責任要求為其主要目的（蘇錦麗，1997）。

同儕評鑑通常在大學或學門提出自我評鑑報告後實施，評鑑小組通常由在該專業有相當成就的學術人員或具有實務工作經驗的人員所組成，而實施的方式通常採實地訪視，其訪視時間以二至三天為最常見。通常在訪問評鑑之前，評鑑訪視小組成員的名單應先經該受評機構同意，以確定訪評人員與受評機構之間未曾有利害關係存在。而在訪問評鑑進行中，訪評人員一方面，對於受評機構所提出的自評報告與資料應予與保密；另一方面，應與受評機構成員進行公開化、透明化的雙向交流，如有多餘時間，評鑑人員可利用觀察及晤談等方式，對受評機構進行更深入的認識。除此之外，委員們必須針對評鑑結果，一再討論，以建立共識，力求評鑑結果的客觀性。

綜合 Marcus（1983）、Sallis & Hingley（1992）、Staropoli（1992）及 Kells（1995）的意見（引自王保進，2003），訪評人員在進行訪視評鑑時，必須完成下列幾項工作：（一）根據大學或學程既定的目標與評鑑標準，審查大學或學程所提的自我評鑑報告；（二）舉行各種座談會議；（三）訪視各項設施；（四）實地參觀教學現況；（五）瞭解教師的研究品質與生產力；（六）提出與當前及未來計畫相關的問題；（七）撰寫訪視評鑑報告，並提出具體建議。而在訪問評鑑結束後，評鑑委員宜儘快提供回饋資料，其一般的作法是先給予受評機構非正式的口頭報告；此外，並召開檢討會，使受評機構能有機會對與事實資料不符之處提出說明，並與訪評委員針對評鑑的作法加以反應意見，以作為未來實施相關活動時的參考依據。

內部自我評鑑，學校較能展露自己的問題，校內人員多年在校，對學校諸多實況最為清楚，其評鑑結果較接近真實。但內部自我評鑑，較缺乏外部比較和不同角度的觀察，容易看不清缺點。相反的，外部評鑑由於評鑑委員來自校外各界，能提供多角度寬視野的意見和建議，能更客觀的評論。但是，外部評鑑時，大學教育機構只能「被動」接受評鑑，故評鑑實施成效往往不易充分彰顯（蘇錦麗，1997），再加上外部評鑑委員，並非長期處於受評學校，所知所聞可能是片面的或過時的，加上外來的評鑑與品質控制畢竟不若自發的內在動力更容易為，更容易為組織成員所認同接受，故評鑑實施成效較不易充分彰顯。

機構尚未建立自我管制的機制之前，外在的（通常是政府）管制還是需要的。惟大學教育機構應儘量藉由減少外在控制力量，以發展學術系統自我評鑑的能力，以達到實施自我管制之目的。因此，唯有將內部評鑑與外部評鑑兩者相互結合，才能成為一完整的品質控制體系。內部評鑑與外部評鑑之比較，請參見表

2-1-3

表 2-1-3 內部自我評鑑與外部同儕評鑑之比較

項目	內部自我評鑑	外部同儕評鑑
意義	自我管制	外在認可
目的	自我改進導向，提供外部評鑑的依據	績效責任導向，外在品質的控制
評鑑作法	品質評估、品質保證；形成性（formative）	品質審議 總結性（summative）
實施方式	自我評鑑、訪問評鑑	自我評鑑、訪問評鑑
評鑑工具	機構本身、同僚	督學、表現指標
時間	長	短
報告處理方式	不公開（通常只提供給校內有關人員或是外部同儕評鑑人員）	公開
報告運用	作為改進之參考	作為學生及其雇主選校、選才之依據；作為政府或其他單位經費補助之依據
優點	清楚學校本身狀況，評鑑結果較能接近真實	客觀、評鑑角度與意見較多元
缺點	不夠客觀	自發動力不足，評鑑成效不易彰顯

資料來源：蘇錦麗（1997）；Vroeijenstijn（1995）

伍、評鑑結果之處理與運用

一、評鑑報告之處理方式

大學教育評鑑結果的處理方式，與評鑑目的有密切的關係。如果評鑑目的只在於改進大學之內在品質，評鑑結果報告就不一定要對外公佈，因為品質改進是大學教育機構本身的責任（蘇錦麗，1997）。但是，因為外顯品質與績效責任的要求下，評鑑結果的公布就扮演了非常重要的角色。以目前各教育先進國家大學評鑑結果處理方式，都是採公開評鑑結果的方式，這樣可以讓大學教育消費者瞭解的大學教育品質是否有確實符合績效責任；再者，透過結果公布，對大學形成一股壓力，讓大學不斷地努力去改善其辦學品質（王保進，1997b）。

其次，評鑑結果處理方式的重點，就是評鑑團體或相關單位不應將各校的評鑑結果比高下、排名次，尤其不宜以一總分來區別受評機構的差異。評鑑的主要目的，是協助受評機構或專業領域改進其品質，而非針對其品質加以排列等級（蘇錦麗，1992；Vugnt, 1994）。

因此，可行的方法為僅針對每一評鑑項目進行綜合分析；若是量化的標準，則公佈其平均值（亦可以佈其最大值與最小值）；若是屬質的標準，則以敘述方式說明其一般實施的情形。此外，在報告完成的歷程中，評鑑團體必須給予受評機構或專業領域，有對報告內容與事實資料不符之處，能有說明解釋的機會，當其對評鑑結果不服時，亦有合理異議申複之管道（蘇錦麗，1997）。

二、評鑑結果之運用

評鑑結果報告之運用，除影響各大學之發展與相關權益外，亦影響評鑑功能的發揮，更是影響社會大眾對於大學教育的觀感，更是評鑑機制有無公信力和公正力之指標。評鑑報告之運用，又與評鑑目的有密切關係。如果評鑑目的只在於

改進大學之內在品質，評鑑結果將僅供大學校院自身改進研究及教學等品質之依據，教育行政主管單位將不同對各校院評鑑結果做其他運用；反之，若評鑑目的係在績效責任的要求下，則評鑑結果的適當運用，即成為教育行政主管單位與各大學院之間極為關注的議題（蘇錦麗，1997）。因此，在選擇何種處理方式與用途之前，應先決定評鑑目的，並瞭解該處理方式之優缺點，在實施時，儘量將缺失減到最低的程度。再者，在決定採用何種評鑑報告之處理方式與用途之歷程中，應讓大學教育機構有發表意見的機會，採共同參與方式，以求評鑑制與教育單位的共識；在實施時，亦應儘量做到公開化、透明化以公平化。這樣，評鑑機制才會有公信力，評鑑結果才會為社會大眾信服，評鑑的目的才能達到。

評鑑報告會交由政府相關單位，作為其進行相關決策之依據，所謂相關決策包括：認可或承認資格之授予或撤銷、經費分配或經費獎勵、增設與調整系所、增加註冊學生人數、以及學校申請專案貸款或補助之審核。

Ewell (1996) 認為，講求績效責任的時代，大學教育評鑑報告的運用，不但能作為提昇辦學品質的用途，若能積極作為獎懲的依據，將更能落實評鑑的效果。至於評鑑結果與經費補助之間，Vught (1994) 曾建議不應建立一個直接且嚴格的關係，而是評鑑結果不作為直接、立即經費補助的唯一依據，為間接的方式。評鑑結果不應被視為是補助歷程中唯一的決定條件，評鑑與經費補助對間不應存在一簡單線性函數的關係，否則將對各大學評鑑制度的運作造成傷害，並且促使大學視符合標準為唯一的目標，而不考慮這些標準是否適合個別機構的特殊背景。

第二節 我國大學教育評鑑歷程

壹、我國大學評鑑制度之歷史演進

1970 年代，正值美國學術界講求績效責任（accountability）之時期，其教育評鑑的概念亦影響到我國大學評鑑的實施，我國教育部於民國六十四年開始進行的教育評鑑工作以了解各校辦學的績效情形。教育部對大學評鑑工作可區分為兩大類：一是由教育部高教司課程科主辦的，自六十四學年度起，以不定期方式實施以學院、系所類別為主的「學門評鑑」；另一個是教育部高教司行政科，因其業務而對各校之「全校性評鑑」。而校務評鑑之開端為八十一學年開始的公、私立大學中程校務發展計畫審查。這樣的方式一直延用到八十五學年度的評鑑結果引發了許多大學校長的反彈後而有所改變。八十六學年度教育部經討論後，決議於八十六學年度採試辦性質，首次實施以大學整體校務為主之大學綜合評鑑（秦夢群，1998）。以下將我國大學評鑑實施的歷史演進分為學門評鑑（系所評鑑）與綜合評鑑兩大部分加以詳述。

一、學門評鑑（系所評鑑）

1970 年代，正值美國學術界講求績效責任（accountability）之時期，其教育評鑑的概念亦影響到我國大學評鑑的實施，我國教育部開始進行相關的教育評鑑工作以了解各校辦學的績效情形。而且當時我國的大學教育正處於急速發展期，教育部為了能瞭解各大學校院之各學系、研究所之教育品質，以作為輔導獎助及核准各類系所申請案件之參考，乃開始辦理學門評鑑（教育部高教司，1996）。我國的學門評鑑大致可分為教育部主導時期（民國六十四年至七十九年）、委託學術團體辦理時期（民國八十年至八十三年）及依大學法辦理時期（民國八十三年迄今）等三個階段（余玉照，1996）。以下針對這三個時期分述如下：

（一）民國六十四年至七十九年：教育部主導時期的大學學門評鑑

從民國六十四年開始教育部辦理大學校院評鑑工作，其目的在於提升大學教育品質、輔導各大學發展重點與方向，並作為教育決策之參考（蘇錦麗，1995）。第一次學門評鑑的主要對象首先由大學校院之數學、物理、化學、醫學及牙醫等五個學門之學系及研究所開始。此次評鑑之後引起社會各界的重視，一般人都認為對我國大學教育水準的提高有積極的作用。因此，六十五學年起教育部乃擴大辦理農、工、醫等學院之評鑑在六十六及六十七學年分別辦理商學院、法學院、文學院及師範學院評鑑。評鑑之後，教育部都將各院校的評鑑報告分送各校參考，為瞭解各院校經第一次評鑑後之改進情況，教育部於六十八年起至七十一學年度止，繼續辦理後續的評鑑工作。

有鑑於大學學門評鑑的重要性，教育部於七十二學年度邀請國內外學者舉辦「高等教育評鑑研討會」，接著邀集國內大學校院校長及教務長等舉行大學評鑑改進會議。其中，大學學門評鑑確有辦理之必要，乃是一致的共識。不過，有關學門評鑑的方式、程序、技術及評鑑報告的撰寫等項，則尚有改進的空間。教育部乃成立「大學教育評鑑規劃小組」，並組成訪問團赴美考察美國大學評鑑作業，並提出規劃報告，以作為改進我國大學評鑑制度之參考（楊玉惠，2003）。而後教育部據規劃報告，公布「大學教育評鑑實施要點」、「系所辦理自我評鑑要點」及「訪問評鑑實施要點」，並完成編製大學教育評鑑手冊。其要項為（引自何卓飛，1997）：

1. 評鑑種類：分為學門評鑑、專案評鑑。
2. 評鑑階段：分為自我評鑑、訪問評鑑、追蹤評鑑。
3. 評鑑項目：分為教育目標、教學（師資、課程、圖書、設備）、研究輔導、推廣、發展及與上次評鑑結果比較等七項。
4. 評鑑對象：以系所教育為範圍。
5. 評鑑委員：由教育部聘請學者專定、教育行人員組成。
6. 評鑑結果：做為教育部決策參考，並分送受評學校參考改進。

教育部又於七十七、七十八、七十九學年度又分別再辦理各大學院校及師範

院校的評鑑，評鑑報告於民國七十九年六月完成。以上歷年之學門評鑑，教育部皆將評鑑結果的報告送交受評學校參考，惟對外界並未公布（陳舜芬，1993；蘇錦麗，1997）。

在評鑑工作的推行上，此時期的作業情況如下（呂美員，1983；呂美員，民1991；教育部高教司，1993a）：

1. 評鑑目的

民國六十四年至七十一年期間，評鑑目的為：教育部為瞭解公私立大學校院個學系、研究所之教育水準及問題，作為輔導、獎助及核准學校各類申請案件之依據。而民國七十二年後至七十九年間之評鑑目的則旨在瞭解我國公私立大學校院學系及研究所水準及問題，以作為學校改進及教育行政決策之參考。

2. 評鑑承辦單位

歷年皆由教育部高等教育司課程科負責評鑑工作的籌劃、推展，並於實施評鑑時，組織各學門的評鑑小組，以負責實地訪問評鑑工作。

3. 評鑑委員

就評鑑學校、科系性質，聘請有關之專家學者來擔任，每小組之評鑑委員人數約為五至十人，並由委員中遴聘一人為召集委員。

4. 評鑑項目

包括教育目標（學系、研究所）、教學（學系、研究所之師資、課程、圖書、設備）、研究風氣、輔導、推廣服務、發展、行政支援、教育成果、尚須加強改進之項目，以及總評。並針對每個評鑑項目，教育部備有一份參考文件，作為評鑑之參考。

5. 評鑑工具

教育部對評鑑工具與方式並未作一硬性規定，這是由於各大學系所性質不同，範圍廣泛的關係，教育部難以訂定一個標準的評鑑工具，而是尊重專家學者，依受評系所性質商議決定。

6. 評鑑程序

由教育部印製評鑑調查表，分送各受評系所填報，填寫完畢後分送各評鑑委員。評鑑委員再分赴各校實地訪問評鑑。訪問評鑑時，除了聽取系所主任及有關

教師簡報外，並分別訪問有關之教師、學生，以期能徹底了解各系所實際情形。

7. 評鑑進度及時間

評鑑工作之進度，僅作原則性之排定，於一學期內完成。各組詳細進度由各組分別決定。實地訪問評鑑以一天為原則。

8. 評鑑報告

實地評鑑工作後，評鑑委員詳細分析各校之優缺點，並提出改進意見及建議事項，送交召集委員。召集委員則根據各委員所提之意見，分項整理歸納成為各受評系所之綜合報告。

9. 評鑑結果

教育部將相關資料公布，並將各校評鑑報告分發各受評學校，作為改進之參考。而屬於教育部之有關建議，則由教育部研究作為決策之參考。

10. 後續評鑑

各系所評鑑後，約經四年，由教育部進行複評（後續評鑑），其重點以上次評鑑之缺失及應行改進暨有關之建議事項為重點。

本階段，所辦理大學學門評鑑，包括各大學學門 407 個系所，從數量觀之似乎成果斐然。然而由於系所學門評鑑工作所涉因素廣、實效緩，各界仍有批評，經檢討認為我國現行大學評鑑方式尚未能充分發揮應有之責極功能（陳漢強，1992），主要因素有：

1. 自我評鑑時間過短，受評系所無法進行深入探討分析，因各校僅能填具表件，忽略自我調查、探討問題及檢討改進之目的。
2. 參與自我評鑑人員缺乏對自我評鑑方式與技巧之瞭解，無法落實做好自我評鑑工作。
3. 不同系所皆使用相同評鑑表格，使用相同評鑑項目，大學評鑑標準僅能部分反應系所運作之情形，無法反映不同系所之專業特質。因此評鑑標準之制訂工作有待加強改進。
4. 教育部及受評系所並未妥善處理評鑑結果，以促使學校就其缺點進行改進，評鑑工作反成為學校與教育部之行政負擔，評鑑工作亦流於形式。
5. 輿論與部分學者反映教育部為大學主管單位，不宜直接辦理評鑑工作。

（二）民國八十年至八十三年：委託學術團體進行學門評鑑

由於社會環境的快速變遷，大學評鑑之工作實有再檢討的必要性，加上早期的評鑑都是由教育部委託國立大學教務長及教授組成評鑑小組來進行，這也引發了相當大的爭議（秦夢群，1998）。教育部乃於八十學年度再次暫停評鑑工作，積極策劃與推動有關評鑑之改進工作。

首先，邀集各大學校院學術主管與專家學者召開座談會，其中多位學者專家認為：現階段值得重視的一項工作是，大學學門評鑑工作宜考慮委託公正學術團體辦理。之後，教育部即針對此一建議，委託國立新竹師範學院「教學與學校評鑑研究中心」進行「國內大學評鑑委託公正學術團體辦理之研究與評估」之實證研究。研究結論為：選擇適當的學術學會試辦大學學門評鑑，俟經驗累積及試辦成效良好後，再推及全面實施（陳漢強，1992；教育部高教司，1993a）。因此，一般優良之學術學會可藉其既有的資源、學術人才與專業能力，協助教育部辦理大學學門評鑑工作（蘇錦麗，1997）。

在這個時期，教育部雖將大學評鑑的部分權力移轉至學術團體，但國內多數學會的發展並不健全，有些領域亦尚未正式成立學術學會，或者即使成立學會，其成員十分有限不足以組成一評鑑團體（楊玉惠，2003）。再加上經由學術學會來辦理的方式實有其困難所在。有關辦理評鑑工作的學術學會是否有能力勝任評鑑工作；各學術學用不同的評鑑指標來評鑑是否符合客觀性（秦夢群，1998），加上自實際執行全部學門評鑑工作所需時程之層面來考量，由於經費預算的限制及教育部正規時程上的評鑑周期，由各學術學會全面辦理大學學門評鑑，將無法滿足評鑑周期不宜太長之實際需求。另外，可能會有無適當學術學會評鑑相關系所之情事發生而導致由非相關之學術學會來評鑑某一系所之現象產生（蘇錦麗，1997），加上缺乏明確的評鑑架構及流程、評鑑規準及指標項目不一致，且未考慮受評學門之特殊性、評鑑結果報告的形式及內容項目未統一等等（楊玉惠，2003）。綜上所述，此次試辦計畫之成效雖然頗佳，惟若將教育部大學學門評鑑試辦計畫全面推行至所有之學術學會，則各有其「可行」或「不可行」之一面，

宜視實際客觀條件與教育行主管當局之決策考量（蘇錦麗，1995）。因此，現階段實不宜全面推動委託學術團體進行大學學門評鑑，似乎必須再考慮其他途徑，以建構較為多元的大學評鑑制度。

（三）民國八十三年「大學法」修定公布後迄今：依法辦理學門評鑑

民國八十三年頒佈之新的「大學法」及其施行細則，使得大學評鑑的工作有了法源依據。據此，教育部乃組成規劃諮詢委員會積極研訂大學教育評鑑計畫草案，提經八十五學年度大學校長會議（八十六年一月七日舉行）通過，包括：邀集相關專家學者與大學院校校長組成「規劃諮詢委員會」，並於民國八十五年三月完成「教育部大學教育評鑑計畫草案」，針對計畫依據、計畫目的、計畫原則、經費來源、計畫要項、實施內容以及預期結果等，詳加說明，以期建立一個適合我國國情之大學教育評鑑的制度（教育部高教司，1996）。

為增進該計畫的周延性，在該計畫正式定案之前，教育部復於民國八十五年六月與十一月間，共加開「大學校院教育評鑑座談會」，以及分區舉辦四場「教育部大學教育評鑑計畫草案共識座談會」，以透過大學校院校長、專家學者之間的意見交流，使評鑑制度更完善（蘇錦麗，1997）。而由教育部所編製的評鑑手冊也在民國八十六年八月底完成，該手冊是作為各種評鑑時的一個參考。

教育部並於委託通識教育學會進行「我國大學校院通識教育評鑑理論與實施之研究」，並於八十六學年度起開始實施全國各公私立大學校院通識教育之評鑑工作，本次評鑑期程為八十七年十月至八十八年九月，以我國大學暨獨立學院（技術校院除外）為對象共五大類，指標共分為八大項，41 個指標，其重要內容、方式與報告將於本節的第二部份說明之，於此暫略。此外，教育部於八十六學年度首次實施以大學整體校務為主之綜合評鑑及以理科為主的院系評鑑。因為大學法明定教育部負有辦理大學評鑑的責任，但是大學評鑑的最終目標應是各校的自我評鑑。教育部在多次的研議後決定改變過去的評鑑方式，並試辦大學綜合評鑑。教育部並於民國八十六年八月底完成評鑑手冊（教育部高教司，1997），以

作為各大學自我評鑑、以及評鑑委員進行訪問評鑑時之參考，且有助於各委辦學校、分組召集學校、以及其他相關人士對試辦計畫之瞭解，評鑑結果也已在民國八十七年六月公布。

二、綜合性評鑑（大學中程校務發展計劃審查）

基於學門評鑑對於改進大學品質的效果有限，教育部於是開始了一種較整體的評鑑方式，希望藉由此種方式對整體大學校院的現況發展及未來發展方向有一全盤之掌握，作為高等教育規劃之依據，並提供各校未來規劃改進之參考。因此，近年來政府積極推動各大學中程校務發展計畫的訪視活動，並根據訪視的結果，決定各大學獎助的額度，以及核定招生及系所增設的計畫。中程校務發展計畫訪視評核是一種屬於全校綜合性的評鑑與審核，與機構評鑑大致相同。民國八十年，教育部提出了高等教育四項基本政策與方向（余玉照，1996；何卓飛，1997）：

（一）掌握質量並重之原則

配合經濟發展及社會需求，高等教育之數量有必要再適度擴充，至公元二千年，預估大學校院在學學生人數佔總人口之比例，將提高到千分之十八。而在量的擴充同時，必須兼顧質的提昇，以逐步躋身國際一流大學之林。

（二）兼顧人文與科技均衡發展

過去由於重視工業之發展，在整體高等教育資源之分配上，對於人文社會較為忽略。未來在整體國家發展時，不可輕忽人文素養，人文與科技要均衡發展，二者兼具。

（三）規劃建立各大學發展特色

由於教育資源有限，各大學必須配合社會需求及本身之條件，選擇發展重點，以使有限之教育資源發揮最大效益。因此教育部規劃高等教育學術網路，並希望各大學在其發展之特色上獲得充分之支持。

（四）重點發展研究所教育

教育部表示研究所教育將成高等教育發展之主要重點，研究生人數在高等教育所佔比重必須逐步提昇，同時各校在研究設備之充實與研究風氣之提昇，均為重要之課題與發展方向。

基於前述之目標方向，教育部於八十學年度起，分別針對十二所國立大學及二十四所私立大學進行中程校務發展計畫之訪視與評核，其結果並皆公布之。

中程校務發展計畫分為公、私立大學進行。其訪視評估之要項包括：

- (一) 學系、所概況及學生人數：包括學系規模、學生人數結構。
- (二) 教學：包括開課學分數與學生人數比、師資結構、專任教師具有博士學位比例、授課計畫之要求、學生對教師授課情形意見調查等。
- (三) 研究：包括研究計畫金額、教師獲獎助人數比例。
- (四) 推廣服務：含推展教育班次與金額。
- (五) 教育資源分析：含平均單位學生之校地面積、平均每一學生校舍建築樓板面積、圖書資源（含圖書期刊數、圖書館建築）、師資（含師生比、教師員額配置）、行政支援人力（含技術員、警衛、職員及技工工友與教師比）、經費預算（含預算成長率、經常門所佔預算比例、單位學生預算）等。

以下茲分別介紹公、私立大學中程校務發展計畫作一探討。

(一) 私立大學校院中程校務發展計畫

第一階段：七十九學年至八十四學年度

私立大學校院發展的過程中，由於資源較欠缺，也由於部分私立大學校院運作的偏差（蘇錦麗，1997），而衍生許多問題。教育部近年來非常重視私立大學校院發展問題，從「私立學校法」的檢討修正，到學雜費制度的調整，會計制度的透明化、制度化，及加強對私立大學校院的獎助等措施，希望對私立大學校

院提供更有利的發展空間，以提昇私立大學校院的辦學品質（教育部高教司，1993b）。基於上述理由，教育部於七十八學年度對私立大學校院開始辦理「特色系所之獎助」，由學校規劃本身發展之特色，經審核後予以獎助，其目的是要使各校重視規劃工作。此工作在七十九學年度再擴大為「私立大學校院四年中程校務發展計畫之獎助」，依據私立學校獎助辦法遴聘學者專家、各私校教務長或副校長及行政機關主管所組成之評審小組，對各校計畫做整體性之評審、並提供具體建議，以供各校做執行計畫及檢討修正計畫之參考，學校每年亦提報計畫執行狀況及檢討修正情形，以供追蹤查核之參考，並落實計畫的可行性（教育部高教司，1993b）。

至八十一學年度，「國立大學中程校務發展計畫」的完成，有鑑於其審查報告所引來的批評，教育部不再以個別學校為對象，而是依學校性質不同，分為綜合大學、醫學院、工學院、改制學院，並依成立時間，分為新設學校及早期學校。評鑑指標分為發展方向與特色、系所增設及人力培育、師資之充實、教學資源之充實、及財務之規劃等五項，提出未來發展規劃之基本方向（教育部高教司，1993b），不同類型學校之間相互比較，而不強調學校的個別競爭。

政府為增加私校教學資源、健全校務發展，並依據私立學校法四十八條規定每年編列預算獎補助各私校，另依同條規定，對私立學校辦學成績優異或績效卓著者，給予獎助；教育部對私立學校之獎助、補助經費，八十四學年度以前包括私立大學中程校務發展計畫獎助、改善師資、補助重要圖書儀器設備等項目。其辦理方式大致為：

1. 中程校務發展計畫獎助：延聘學者專家組成專案審查小組，由審查委員審查後，依學校規模、學校性質及審核結果三項條件核給獎助經費。
2. 重要圖書儀器設備：補助占 45%、依學校類型、學雜費收入、董事會及外界捐款；獎助占 55%，依師資結構、行政績效、會計財務及執行成果評分核給。
3. 改善師資：依獎助私立大學校院改善師資處理要點及所列公式核給。

第二階段：民國八十五年九十年

因考量各校發展需求不同，所需之教學資源及發展特色亦不同，由教育部召集專家學者組成專案小組並徵詢私立大學校院協進會意見，乃於八十五學年度起將校務發展計畫、改善師資、補助重要儀器設備三項經費整合為整體校務發展計畫獎助、補助經費，充分配合各校校務發展所需，期使經費之使用更有彈性。每年分配給私立學校之獎助款，依規定須依據學校辦學績效給予核定。中程校務發展計畫之審查，係因考量做為每年對學校獎助經費之依據，故審查結果必需轉化成量化指標，雖名為「中程校務發展計畫審查」，實際即進行評鑑工作，依據評鑑結果核與獎助款計算，故為教育部唯一將評鑑結果與獎補助掛勾之評鑑活動且亦為唯一每年皆按時定期舉行之評鑑項目。

由於本制度進行涉及每年私校獎補助款之核撥，各私校皆非常重視，故制度之設計較以往所進行之各項評鑑活動皆較制度化及規準化。有一套完整之作對方式及審查指標及成績計算公式。

1. 審查委員之組成

在審查委員遴選上，除邀請學者、專家及行政院相關單位（包括主計處、國科會、研考會）擔任不分組審查委員外，各私立大學校院的推派副校長或教務長擔任分組審查委員。

2. 審查方式

將私立大學校院分三組進行審查，不分組委員評審所有學校，各校代表（即分組委員）八十八學年度前分三組進行交叉審查，八十八學年度起，考量因學校數增加（包括新設及改制學校）及分組審查委員擬觀摩學習同類型學校之校務發展，乃將學校分為四組，不分組委員仍評審所有學校，各校代表（即分組委員）分四組，同類型學校間互評，但不得有互為利並之情形。

3. 審查作業之時程

以三年為一周期，第一年請各校提報計畫書後由本部組成審查委員會，赴校實地訪視，第二、三年學校將計畫之執行成效報部複核，再據以分配獎補助經費。

4. 結果之公佈

基於審查系由各組不同之委員審查不同學校所進行，同時多項審查指標並無法客觀量化，因此總分些微之差異並不具實質意義，每學年審查結果之公布，並

未公布各校實際成績，以避免外界逕依審查成績排名，對學校及教育部產生不必要之困擾，因此每學年公布於教育部高教簡訊之審查指標較優之學校名單，以供各校自我改進參考，同時對辦學績優之學校予以鼓勵。

第三階段：民國九十一年至九十三年

因少數學校對於獎助經費分配，完全由審查委員依各校提報之中程校務發展計畫執行成效進行評核方式有意見，因此教育部於八十九年一月委請私立大學校院協進會辦理「私立大學校院中程校務發展計畫作業改進研討會」，希能提供未來改進之建議，惟會議決議未提出具體改進方案，教育部於九十年二月籌組「研議改進私立大學校院整體發展獎助、補助制度專案小組」，邀集私立大學校院代表及專家學者共同進行研討，研擬九十一學年度新制度之方向，並經「九十學年度私立大學校院中程校務發展計畫第一次審查委員會議」通過，另針對部分細節、定義召開第九次專案小組會議討論確定。九十一學年度新制度之精神如下：

1. 補助反映學校資源投入：補助指標中除原有學生加權及教師加權外，因考量行政支援人力為學校教學、研究及行政運作之重要因素，而增加「職技人員」指標。
2. 獎助增加客觀量化指標：為使審核作業更為嚴謹客觀，獎助指標除原有「校務發展計畫」及「辦學績效」（原合併為「中程校務發展計畫」）外，增加「資源投入（量化數據）」一項，反映出學校在「人力」、「空間」及「設備」之投入，由量化數據直接計分。
3. 獎助增加經費使用查核：為了解各校執行教育部整體發展獎助及補助經費情況，教育部委請專業學術團體辦理「獎助、補助經費使用查核」，除協助學校建立經費規劃及運用之制度外，亦依權責予以監督。
4. 增列行政運作項目考核：各校行政運作未依相關法令規定辦理者，教育部得依私立學校法減少補助經費。

至本研究研究時間為止，最新的審查結果「九十二學年度私立大學校院整體校務發展計畫審查結果」，將私立大學分成四類，評審指標共計「校務發展計畫」、

「教學與輔導」、「研究」、「推廣服務」、「一般行政」與「會計行政」等六項加以評審，其中，中原大學是所有私校中六項指標評比全部囊括優等的學校，長庚大學則獲得最多獎助經費。而且九二學年度的獎、補助款分配比例從去年的五五波，提升到六十五比三十五，獎助款比重首度超越補助款。獎助款則取決於專業審查委員根據校務發展計畫、辦學績效、資源投入等項目所進行的審查結果，積分越高學校，將可獲得越多獎助經費，但結果不予以排名公布。

2. 國立大學中程校務發展計畫

社會的變遷促成了大學教育的開放競爭，在大學自主、教育資源重新分配的呼聲加上私立大學的苛責聲（只評私立大學而沒有評國立大學）。加上教育部為推動及協助各大學校務發展之整體規劃，以建立各大學發展特色，並將整體高等教育資源做更有效之分配運用，以期大學之發展更能配合國家社會需求，也促使大學教育之素質再提昇，乃於八十學年度辦理「國立大學中程校務發展計畫」（教育部高教司，1992）。




此項工作系由教育部組成訪視小組，成員包括各公立大學之教務長、私立大學之校院長及教授、及行政機關代表。在計畫執行之初，為使評審達到公平起見，教育部曾擬定五大類之指標，包括：教師出產力、學生分配資源、教師分配資源、各校學生成本，以及各校預算分析等指標，以作為審查之依據（蘇錦麗，1997）。教育部於民國八十一年八月正式公佈綜合報告，報告中分學校規模、學生人數與專任教師數、單位學生校舍建築面積、單位學生校舍建築面積、專任教師與學生比、圖書藏書量、行政支援人力與專任講師以上教師比、平均專任副教授以上推廣教育金額等（秦夢群，1998），分別說明了教育部未來之政策，及對國立大學之建議。但報告公佈後，卻引起國立大學之反彈，認為教育部只以教育硬體設備的成績來評鑑國立大學，未考慮到軟體的評鑑，如教師的教學表現與研究、學校圖書的使用流通率、行政與教學研究之間的支援程度，加上忽略各校系所結構之差異，指標無法突顯各校辦學精神等等（蘇錦麗，1997；秦夢群，1998）。由於教育部將上述兩項計畫之審查與各校辦學績效合併計算，作為其分配十二所國立

大學校院之概算額度與增設系所之審查，以及獎助私校發展經費分配的主要依據，故此措施雖無評鑑之名，卻有評鑑之實，可視為對各大學校院之「綜合評鑑」。評鑑流程為：教育部公布對公私立大學院校中程校務發展之政策、各校擬具中程校務發展計畫、教育部組成專案訪視小組、蒞校訪視座談、訪視結果並提出會商確定、公布訪視結果並將意見分送各校參考、追蹤輔導改進情形，並作為核定預算或補助及系所調整等政策依據的步驟（秦夢群，1998）。雖然此時期的評鑑工作遭受到許多的批評與苛責，但是政府部門引進策略規劃的行政策理模式於大學校院，有助於提高各校之獨立自主（蘇錦麗，1997），對大學教育品質的提升也有助益。

貳、歷年各項評鑑辦理情形

一、校務綜合評鑑



1997年七月首次試辦全面性之大學綜合評鑑，除了新設校院及改制未滿三年之學校得自行決定是否參與外，其他各校，包括有綜合性大學（分三組）、師範教育類、醫護教育類，其他類等四類六組，原則上按各校之性質及意願選擇受評之組別，實施分組評鑑，本次參加學校計六十二校。評鑑委員係由各校所推派之代表組成，由於本次評鑑之重點為整體性校務制度及運作，故評鑑委員均由各校指派對校務綜合規劃較有經驗之相關學術主管擔任。

本次評鑑，教育部邀集中研院兩名院士、國防部與內政部代表各一名、公私立大學校院校長十名、以及專家學者三名，組成一規劃諮詢委員會，規劃辦理大學綜合評鑑工作（蘇錦麗，1997）。評鑑的目的為協助各大學校院確立其發展方向與重點，提昇國內大學學術研究、教學，推廣服務、校務行等水準（教育部高教司，1997）。評鑑過程包括各校自我評鑑及實地訪評，前者於十月中旬完成，實地訪評則從八十六年十一月開始到八十七年一月中結束；實地訪評在每校停留時間一天，訪評委員除聽取學校之簡報外，並檢視相關資料，瞭解學校的特色，與教師、行政人員、及學生代表分別座談，最後並與學校相關主管進行意見溝通。

評鑑項目包括教學、研究、服務、行政、及總結（績效）五大項，評鑑目的主要做為自我改進之參考，故以評鑑報告以質的報告為主要呈現方式，按五大項分列受評學校特色與改進建議，期能提供各校專業的建議與協助。各類組除訪評委員外，並配置評鑑專業人員，在評鑑專業技術上提供諮詢與協助。自我評鑑的目的係由學校全體教職員及相關群體代表（包括學生、家長、校友、以及社區代表等）對學校辦學效能的診斷，其主要目的在檢討學校之缺失，進而尋求改進方針。而訪問評鑑主要目的係藉由外校同行的專業判斷，確定學校之辦學績效，並提出學校優點及待改進之建議（教育部高教司，1997）。

二、通識教育評鑑

教育部為鼓勵各大學重視通識教育，除每年補助大學辦理校際通識教育研討會外，並委託中華民國通識教育學會進行我國大學校院通識教育評鑑理論與實施之研究。其中第一階段理論與指標之研究於八十五學年度完成，報告已於八十六年六月呈報教育部，其間八十六學年度教育部首次試辦大學綜合評鑑，因此第二階段之實施評鑑部分展延至八十七學年度辦理，即係按照第一階段研究結果的架構和規準而進行。

本次評鑑期程為八十七年十月至八十八年九月，以我國大學及獨立校院（技術校院除外）為評鑑對象，共五十八所，分為公立綜合大學、私立綜合大學、師範校院及單科校院四組，以各校八十四、八十五、八十六學年度所規劃與實施之通識教育為主。訪評項目為「辦理目標及特色」、「組織與行政運作」、「教學與行政資源」、「課程與教學」、「師資素質與員額」、「服務與推廣」、「未來發展」及「自我評鑑」等八項。評鑑委員除審查各校自評報告外，並赴各校實地訪視，聽取學校簡報，檢視相關資料，與任課教師、學生分組晤談，最後並與校方相關主管進行綜合座談，以交換意見。訪評結果分為優、良、可、待改進四種等第，訪評報告書中除以四種等第評定各校外，並就八大項目加上訪評總評等九項，逐一以文字敘述各項特色優點及提出待改進與建議事項，分送各大學做為推動及改進通識教育相關課程與措施之參考（黃俊傑、黃坤錦，1999）

三、醫學評鑑

西方醫學導入台灣已經一百四十年，而西方醫學教育進駐台灣亦已一世紀。在醫學評鑑方面，我國在多年前，即模仿國外制度推行醫學院評鑑，教育部有鑑於醫學教育特殊，醫學院評鑑並無固定周期，但視實際需要而舉行。另外美國聯邦政府教育部之外國醫學教育與認可委員會（National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation），於1998年我國之評鑑工作被該委員會評為未能與美國評鑑相比(non-comparable)。其主要原因，一為評鑑程序的嚴謹與周詳度不夠理想，二為醫學教育本身以各種角度衡量之，可詬病之處甚多。認為我國評鑑應較為公正而嚴謹之教育家，組成中立之團體或委員會，進行評鑑。

有鑑於此，教育部於民國八十八年正式委託財團法人國家衛生研究院規劃醫學院評鑑之新機制，國家衛生研究院之評鑑規劃委員會經規劃後決定成立獨立「台灣醫學院評鑑委員會」（Taiwan Medical Accreditation Council, TMAC），進行定期評鑑，教育部亦表示若醫學系的評鑑能順利成功，類似評鑑制度將推廣至非醫學系之所有大專校院，以全面健全高等教育制度(教育部高教司，2004a)。

以下僅就現在教育部正進行之醫學評鑑之制度規劃說明如下：

（一）評鑑組織與職掌

醫學院評鑑委員會（TMAC）主要的職掌在於研擬改進評鑑程序及標準，並執行評鑑訪視及報告撰寫。並確保醫學院畢業生的專業水準，並期醫療水準能隨時代潮流而提昇，並與國際醫學院評鑑機構保持密切聯繫與合作。

本會置委員九至十一人，其中教育部及醫學院院長聯席會議各推薦三人，其餘由本院推薦並由本院院長聘任之。委員可由非醫學領域之專家或國外學者擔任。其工作重點為執行評鑑標準研擬及評鑑訪視相關工作，得聘約訪視委員組成視小組進行評鑑，評鑑委員會委員原則上必須亦擔任訪視委員，委員會委員一年舉辦三次會議，處理評鑑相關事務。另外訪視小組人員依據受評學校之特殊情況

由人才庫內人員選定。如有特殊需求訪視人員可為非醫學專才，每校視小組應有九人，而且應力求安排其中兩人由國外聘請之華裔教授擔任。

（二）醫學學門評鑑準則

1. 標準之訂定

目的是在協助醫學院追求卓越，並且為各校留下空間以發揮辦學創意，故評鑑標準應避免過細。為使醫學教育更臻完整，各醫學院可視自身之資源，推行本標準中未訂出的其他教育活動。

由於醫學教育所追求的“質的卓越”極難量化，所以評鑑印象無法以數字分數表現，而只能憑委員或小組成員的經驗與眼光做專業客觀的評斷，但評鑑委員亦應給予受評之學校答辯的機會。

2. 標準之內容

評鑑委員根據各校自我評鑑之內容以及訪視小組的報告，針對受評醫學院之教學、研究、服務、資源、行政五大項彙整結論，列舉優點與缺失，作成最後之完整報告，並依據通過、待觀察或不通過三等級進行裁定，最後提交教育部。

醫學教育評鑑的標準內容，包含行政、教學、教學資源的利用等，其具體指標如下：

（1）行政與資源

（2）教學：教學目標、課程設計與推行、基礎醫學教育、人文通識教育、臨床教學的檢討、導生、導師制度、學生學業之評估、選擇學生、學業諮詢、生涯規劃、學習環境等。

（3）教學資源的利用：經費、一般設施、師資、圖書館、臨床教育資源等。

（三）醫學學門評鑑的實施

訪評週期每年為一周期，每年以訪視二至三校為原則。第一個五年計畫自八十九年八月一日起至九十四年七月三十一日止，TMAC 於 2001 年內完成長庚、陽明、台大三所大學醫學院，以及該年度計畫招生成立的輔仁大學之評鑑工作。

此次的醫學學門評鑑至九十三年已實地訪視台大、陽明、長庚、輔仁、北醫、

高醫、成大、中國、中山、慈濟、國防等 11 校，並已撰擬評鑑報告書。

四、2002 年管理學門評鑑

教育部曾於八十三年委託中華民國管理科學學會進行管理學門評鑑後，已歷經約十年並未再進行相關的學門評鑑。有鑑於學門評鑑的重要性，教育部著手規劃學門評鑑，並擬訂大學學門評鑑實施原則提經八十七學年度第一次大學校長會議討論通過，並草擬「教育部辦理學門評鑑作業要點」及學門評鑑作業流程，提供大學教育審議委員會審議通過，本工作目標將配合本部學術審議委員會之大學教育審議委員運作，規劃重點朝向輔導學校建立自我評鑑機制及訂定遴選委託單位之標準等方面。

另外有鑑於各大學及近年新設校院階設有商管學系，每年所培養的學生人數是各學類中最多，並有逐年提高之趨勢，故教育部於九十一年五月依「教育部辦理學門評鑑作業要點」以公開甄選方式甄求辦理單位，結果由中華民國管理科學學會獲得辦理權，本計畫執行期間自九十一年五月一日起至九十二年十月三十一日止，共計十八個月（教育部高教司，2004b）。

（一）管理學門評鑑組織與職掌

管理學門評鑑組織分為「大學管理學門評鑑規劃委員會」、「評鑑委員會」，其工作職掌分別為：

1. 評鑑規劃委員會

大學管理學門評鑑規劃委員由計畫主持人擔任召集人，並經教育部同意延請學者專家十一位、業界專家四位，共計十五位組成規劃委員會，其主要的職掌為綜合規劃本次評鑑相關事宜，包括討論評鑑指標、審查評鑑報告等等。

2. 評鑑委員會

評鑑委員會擬延聘專任委員及非專任委員，公私立學校各遴選各八位專任委員，共十六位，原則上由公立學校委員前往私立學校訪評，私立學校委員前往公

立學校訪評；非專任委員則依受評學校之特殊領域系所，邀請該領域之產官學者擔任，並經教育部核備後聘請。

（二）評鑑項目與指標

本次評鑑對象係以商管校院之管理學門相關系所為評鑑對象，若未列於商管學院之管理學門相關系所亦為評鑑對象。本評鑑目的在於瞭解與檢討我國大學商管學院及管理學門相關系所實施情形，進而提出具公信力的評鑑結果，提出改進及建議，鼓勵商管學院及管理學門相關系所發展特色，並且促進各校經驗交流。

本計畫評鑑項目為符合國際品質及配合國內教學現況，參考美國 AACSB 管理學門評鑑、八十六學年度大學綜合評鑑試辦計畫、私立大學校院中程校務發展計畫以及教育部相關規定為規劃依據，再經由規劃委員會及專家座談會，擬定評鑑項目及指標、自我評鑑資料表、訪評表。

評鑑項目計有十二項：1. 簡述自我評鑑之過程，2. 發展目標、特色，3. 師資，4. 教學資源，5. 輔導，6. 課程，7. 教學品質，8. 研究，9. 推廣服務，10. 教師提供服務，11. 行政，12. 學術交流。

（四）評鑑方法

本次評鑑實施的方法主要包括兩部分，一是由受評學校進行自我評鑑，自我評鑑係由受評學校所提報之院系所全體教職員及相關群體代表（包括學生、家長、校友）對學校之效能診斷，此為管理學門評鑑的核心工作；由評鑑委員前往受評學校進行實地訪評。

本次評鑑作業最大的特色之一為設有專任評鑑委員，所謂專任評鑑委員及須全程參與，每一所訪評學校皆須參加，以求訪評結果的評量標準一致性。

五、大學校院自我評鑑

八十六年進行校務綜合評鑑時，大學綜合評鑑規劃諮詢委員認為校務合評鑑是針對學校在一般行政、課程與教學、師資與輔導、環境與設備等，透過評鑑的歷程，提供相關資訊，以改善校務，提升效能，並促進教育品質（教育部高教司，1997）。

我國傳統的大學教育是採菁英教育，所以學校數很少，錄取率低，人人爭相進入大學就讀，只要有學校唸就好，不會注意學校的辦學績效，以 65 學年度為例大學校院僅有 25 所大學校院，學生總人數為 14 萬 5 千餘人，佔總人口千分比為 8.77，粗在學率為 15.70%，高等教育在當時是寡佔市場，學生毫無選擇權，所以，學校並無危機意識，亦無自我評鑑之概念；近幾年，國民經濟所得提高，人民接受高等教育需求大增，我國高等教育蓬勃發展，從傳統的菁英教育走向大眾化的教育，於是大學數量迅速擴充，隨著就學人口數下降，而大學容量卻逐年上升，各校已有憂患意識，學校如果不加強辦學績效，將會有招生不足面臨關門之窘境，而加上社會變遷，產業結構也較以往差異甚大，歷史較久的大學面臨系所為配合產業界的需求而有調整的必要，於是大學自我評鑑機制之建立，慢慢在各大學進行中。

我國大學辦理自我評鑑的歷史並不長，為分配私校獎補款，私立大學自七十九學年度起推動「私立大學校院四年中程校務發展計畫」，各校為配合三年一次的外部評鑑，每一年皆會自我檢視學校各項勵學績效，雖沒有嚴謹的自我評鑑流程及實施步驟，但本質已具有自我評鑑之雛形。國立大學部分，因學校的預算編列是採公務預算，學校所需的任何經費，都是國家負責提供，所以學校並沒有經營之壓力，自八十六學年起幾所大學試辦實施校務基金，學校要負責自籌部份經費，再加上學校數的增多，各校已有競爭之壓力，所以自我評鑑辦理開始在幾所國立大學中進行。

首開大學自我評鑑之風氣為台灣大學，該校自八十六學年度起展開教學研究單位自我評鑑，訂定「教學研究單位評鑑辦法」，各教學研究單位以每隔四至六

年評鑑一次為原則，學校設有校評鑑委員會及各教學研究單位評鑑委員會，校評鑑委員會由校長、副校長一人、教務長、研究發展委員會主任委員、各學院院長組成之，並由校長擔任召集人，教務長為執行秘書，負責推動、規劃和督導各教學研究單位評鑑委員會之成立。訂有完整的評鑑計劃及評鑑項目，評鑑結果除供受評鑑單位做為改進之依據外，並供作校院做為調整資源分配、修正中長程計劃及考慮決定單位之增設、變更、合併與停辦等案之參考，自實施至九十學年度止，該校已完成 95 個單位第一輪之評鑑（約百分之九十七），九十一學年度正進行文學院等九個單位自評（國立台灣大學，民 90）。清華大學自 87 學年度開始辦理、交通大學自 89 學年起辦理，台灣師範大學、中正大學等校陸續辦理中，各校亦依據自我評鑑之結果，做為系所課程調整及轉型整併之因應。

教育部為鼓勵公私立大學校院辦理自我評鑑，建立自我管制機制，訂定「九十年大學校院實施自我評鑑計畫補助申請要點」，學校申請計畫以一案為限（包含校務綜合評鑑或學門自我評鑑），依據學校所報計畫之完整性及可行性、學校行政支援情形、學校提列配合款情形及預期效益等四大項進行審查，補助金額最高八十萬。經過二個年度的補助計畫，全國共 68 所大學及師範校院中共有 44 個學校獲得一次至二次的補助經費，則可知已有 44 所大學校院正進行校務綜合或學門自我評鑑，部份學校其實已進行自我評鑑而未向教育部申請補助計畫，故我國大學校院可預估應有百分之九十以上學校已建立自我評鑑機制及正進行評鑑活動。

六、2004 年教育部研究型大學通識教育評鑑

國內高等教育發展，近年來在本部「推動研究型大學整合計畫」、「提升大學競爭力計畫」、「發展國際一流大學頂尖研究中心計畫」等諸多鼓勵措施之下，已看到幾所學術發展、教學資源運用上，展現了若干突破。然而，本部在倡議學術卓越發展的同時，亦十分重視大學通識教育的持續改進，因此教育部於 2003 年開始推行「大學通識教育評鑑先導計畫」，以深入了解台灣通識教育發展實況。惟有鑑於國內大學數量眾多、類型不一，無法同時進行評鑑，故教育部通識教育

委員會決議分梯次逐一評鑑，於 2004 年第一階段針對台灣大學、清華大學、交通大學、中央大學、成功大學、中山大學、陽明大學等七所接受教育部「推動研究型大學整合計畫」補助，以研究為導向的標竿大學，進行通識教育評鑑。期透過評鑑制度，促使各校反省通識教育推行現況與改善方向；藉由典範標舉，以收各校相互交流觀摩之效；運用評鑑結果公開張力，增進各界對大通識教育的意義、運作與品質有客觀的了解與討論。

本次評鑑主要分「目標與願景」、「組織與制度」、「教學與行政資源」、「課程規劃」、「教學品質」、「師資」、「自我評鑑之運作」等向度予以考察。通識教育委員會敦請朱敬一院士擔任評鑑小組召集人，率領十二位評鑑委員實地走訪七所大學。評鑑程序包括書面資料審閱、取簡報、師生晤談、綜合座談，同時也隨機抽樣進行識教學課堂觀察，以真正了解上課實況。為求評鑑公平性，十三位訪評委員，位至少參與五校實地訪視，最後評鑑結果是在密集的討論與高度的共識下形成。至於七所大學的個別差異，評鑑小組在評估時，已納入考量。

評鑑結果分為 A、B、C、D 四級。其中，A 代表「意識到通識教育的重要性，掌握其理念精神」、B 代表「學校著手建立通識的制度」、C 代表「透過制度，付諸行動來實現理念」、D 代表「檢討反省，發現問題，從而再修正改革做法」。報告書中針對七校在七項評鑑項目的表現，分別指出其特色與優點，也提出待改進事項與建言，最後為總評及評等。大體而言，中山在整體表現上，最具企圖，進步曲線顯著，但人文社科等通識教育重要領域師資，仍待加強。清華大學各項表現最為均衡，所提通識教育改革方案創新積極，如能落實，將具重要典範意義。台灣大學擁有最完整的系所與最優秀的師資，但與他校相比，校方在行政與教學資源方面的挹注明顯不足，以該校的歷史規模與資源而言，應有更積極的作為。交通大學本質上理工性格強，近來致力於校園藝文環境改善，有相當成果。但大量實用性及休閒性課程屬通識範疇，無法擺脫「科技為主、人文為輔」的思考，實感遺憾。成功大學與中央大學，雖於前一次通識評鑑最為績優學校，但這幾年來進步曲線趨於平緩。陽明大學受限於原有醫學院結構，通識師資與圖書資源原本缺乏，加上目前組織與制度不夠健全，還大有改善空間。各校評鑑結果可以表

2-1-1 得知。

通識教育乃大學教育的基礎與核心，而不是各系所專業教育「以外」的補充性教育。教育部此次以七所標竿大學為第一波通識教育評鑑對象，已展現積極改善通識教育的企圖，於本次評鑑報告完成後立即予以回應，指出將衡酌各校情形，自 2005 年起之「發展國際一流大學頂尖研究中心計畫」(五年五百億)」或其他相關預算核定補助款時，將各校通識教育之改善情形納為經費審核考量之重要指標。並且，評鑑結果應當為教育部分配高等教育中與通識教育相關經費之重要依據。且預定在 2007 年再舉辦一次同學校、同規格之通識教育評鑑，一則比較三年前後各校之改善情況，二則亦以定期預約之再評估壓力，督促各校儘整改善現有缺失。教育部又於 2004 年五月十三日通識教育委員會上決議，明年將針對規模較大之綜合性大學進行通識評鑑，顯見教育部堅持維持高等教育水準的決心。

表 2-2-1 2004 年研究型大學通識教育評鑑結果

研究型大學通識教育評鑑結果						
評鑑項目	目標 願景	組織 制度	教學 行政 資源	課程 規劃	教學 品質	師資
中山大學	A	A	A	A	C	B
清華大學	A	B	A	A	B	B
台灣大學	B	C	C	B	B	A
交通大學	C	B	A	B	B	C
中央大學	B	C	B	C	B	B
成功大學	C	B	B	C	C	C
陽明大學	C	D	B	C	B	C

七、大學校務評鑑規劃與實施計畫

我國大學校院評鑑工作始於民國六十四年的學門評鑑，整體校務訪視評鑑工作，其中主要相關的評鑑是從八十學年度起即積極推動的公私立大學中程校務發

展計畫，並一直持續進行至今。另外，於八十三學年度「大學法」通過相關評鑑辦法後，更在八十六學年度舉辦「大學綜合評鑑試辦計畫」。但是，我國的高等教育評鑑系統仍未有一個組織化與具有公信力的指標，加上為全面提昇台灣各大學在全球高等教育的競爭力，教育部欲藉評鑑系統以提升各大學之辦學績效、孕育各大學成為國際一流學府。在 2004 年 10 月推動全面大學評鑑，本計畫係針對全國一般大學校院、師範校院、體育學院、軍警校院等 76 所大學校院所進行之校務評鑑，建立國內大學與學術界對大學評鑑的共識與作法（教育部高教司，2004c），更希望能幫助各大學自我定位，發展自我特色，建立未來發展方向，以期全面提升國內高等教育之品質。本計畫由台灣評鑑協會主持，由教育部提供經費。以下針對台灣評鑑協會之組織與此次評鑑之相關流程做說明（台灣評鑑協會，2005）。

（一）台灣評鑑協會之組織架構

台灣評鑑協會是由國內學術界、企業界相關人士共同組成，致力發展公開、透明、合理之評鑑機制及推廣評鑑知識，藉由外界公信力的專業評鑑團隊來輔導並鼓勵各機關團體自我改善。其組織架構設有理事長、理事、監事、秘書長，並設有業務組、專案組及行政會計組。其目前組織：



1. 業務組之業務包含協助公、民營機構辦理各項評鑑相關研討會、座談會、訓練課程、國際活動及評鑑刊物的編輯等。

2. 專案組之業務包含協助各公、民營機構辦理評鑑技術之研究與專案計畫，及承接政府委託訪視評鑑計畫，並提供企業機構評鑑服務。
3. 行政會計組主要負責處理本會會籍維護、管理人事資料、文書作業與管制、整理庶務及會計事務等。

(二) 校務評鑑

1. 評鑑對象

本次評鑑對象依學校性質分為九大校務類組共 76 所，校務分組類別及所屬學校如下表 2-2-2 所述：

表 2-2-2 我國大學校務評鑑校務分組類別及所屬學校表

校務類組名稱	學校
國立一	台灣大學、政治大學、成功大學、清華大學、交通大學、中央大學、中興大學、中正大學、中山大學。
國立二	台北大學、宜蘭大學、台灣海洋大學、聯合大學、暨南國際大學、東華大學、嘉義大學、高雄大學。
師範組	台灣師範大學、台北師範學院、台北市立師範學院、新竹師範學院、台中師範學院、彰化師範大學、台南大學、高雄師範大學、屏東師範學院、花蓮師範學院、台東大學。
藝體組	台灣藝術大學、台北藝術大學、台南藝術大學。台北市立體育學院、國立體育學院、台灣體育學院。
私校一	東吳大學、輔仁大學、中國文化大學、淡江大學、華梵大學、真理大學、東海大學、靜宜大學、世新大學、銘傳大學、實踐大學、長榮大學、南華大學。
私校二	大同大學、中原大學、逢甲大學、中華大學、元智大學、大葉大學、義守大學。
私校三	佛光人文社會學院、開南管理學院、玄奘大學、台中健康暨管理學院、明道管理學院、稻江暨科技管理學院、致遠管理學學、立德管理學院、興國管理學院。

醫學組	陽明大學、台北醫學大學、長庚大學、中國醫學大學、中山醫學大學、高雄醫學大學、慈濟大學。
軍警組	政治作戰學校、中央警察大學、海軍軍官學校、國防大學、陸軍軍官學校、空軍軍官學校。

另外，因考量學術領域博大、發展快速，擬將專業領域依據六大專業類組進行評鑑。六大專業類組分別為 1. 人文、藝術與運動類組 2. 社會科學(含教育)類組 3. 自然科學類組 4. 工程類組 5. 醫藥衛生類組 6. 農學類組。

2. 評鑑組織及流程

本計畫執行期間自九十三年七月一日至九十四年九月三十日止，共計十五個月。整體評鑑作業共分為三個階段：1. 前置規劃作業 2. 評鑑(訪評)實施作業 3. 評鑑報告作業。而較特別的措施為台灣評鑑協會將前往各受評學校，透過抽樣方式針對學生、教師及行政人員進行問卷調查，瞭解各校辦學現況及學生學習成效。

評鑑委員會委員分為校務類組委員及專業類組委員，其主要職責為於訪評前審查受評學校之評鑑相關資料與進行實地訪評、撰寫評鑑報告(包括對受評學校提出建議)。評鑑委員遴聘共同原則：實務與研究經驗兼顧，並訂定迴避原則。

3. 評鑑指標

評鑑資料表共有三種，分為質性資料與量化資料兩部分，質性資料包括【校務類組評鑑資料表】及【專業類組評鑑資料表】等；【學校基本資料表】則為量化資料。下表 2-1-3 為質性評鑑指標的說明，而若評鑑指標不足以彰顯學校特色，學校可自行增列其他相關指標及內容加以說明。

表 2-2-3 我國大學校務評鑑質性評鑑指標說明

類別	評鑑指標
校務類組評鑑	辦學特色(私校含中長程計畫)、教學資源、國際化程度、推廣服務、訓輔、通識教育及行政支援
專業類組評鑑	師資、教學、研究

4. 評鑑結果

評等由評鑑委員依量化指標、質性指標、問卷調查及實地訪評結果等綜合考量後決定。並於召開指導委員會通過後，報請教育部核定。教育部審核通過評鑑報告後，將各校評鑑報告上網公告。



合上述文獻之整理得知，我國大學校院評鑑工作始於民國六十四年之學門評鑑，而後教育部開始展開對各大學校院的整體校務訪視評鑑工作，其中主要相關的評鑑是從八十學年度起即積極推動的公私立大學中程校務發展計畫之相關訪視活動，並一直持續進行至今。另外，於八十三學年度「大學法」施行細則第二條通過相關評鑑辦法後，更在八十六學年度舉辦「大學綜合評鑑試辦計畫」。其間的學門評鑑有通識評鑑、醫學評鑑、管理學門評鑑等等。但至今我國的高等教育評鑑仍未有一個全面性的評鑑系統，因而教育部在 2004 年十月推動大學校務評鑑規劃與實施計畫。對於我國自民國六十四年起大學教育評鑑列表 2-1-4 如下：

表 2-2-4 我國大學評鑑之大事記

年代	學門評鑑	綜合評鑑
民國六十四年至七十九年： 教育部主導時期的大學學門評鑑		尚未實施
民國六十四年	教育部開始辦理大學學門評鑑工作	
民國六十五年	教育部乃擴大辦理農、工、醫等學院之評鑑	尚未實施
民國六十六至六十七年	教育部持續商學院、法學院、文學院及師範學院評鑑	尚未實施
民國六十八年至七十一年	教育部辦理追蹤評鑑	尚未實施
民國七十二年	成立「大學評鑑評鑑規劃小組」，並提出規劃報告書	尚未實施
民國七十九年	教育部於七十七、七十八、七十九學年度分別辦理各大學校院及師範學院評鑑，評鑑報告於民國七十九年六月完成	教育部施行「私立大學校院四年中程校務發展計畫之獎助」
民國八十年至八十三年： 委託學術團體進行學門評鑑		
民國八十年		實施「國立大學中程校務發展計畫」訪視與評核
民國八十一年	「中華民國管理科學學會」，及「中國機械工程學會」辦理相關學門評鑑	教育部正式公佈「國立大學中程校務發展計畫」訪視與評核之綜合報告與「私立大學院校要十一至八十四學年中程校務發展計畫訪視報告」
民國八十三年「大學法」修定公布後迄今： 依法辦理學門評鑑		

民國八十三年	民國八十三年修訂頒佈之「大學法」及其施行細則，賦予教育部對大學校院實施相關評鑑工作之法源依據	
民國八十五年	教育部完成「教育部大學教育評鑑計畫草案」之擬定。教育部加開「大學校院教育評鑑座談會」，以及分區舉辦四場「教育部大學教育評鑑計畫草案共識座談會」	
民國八十六年		教育部首次辦理大學綜合評鑑
民國八十七年	教育部開始辦理通識教育學門評鑑	教育部完成大學綜合評鑑總報告書。教育部提出八十八學年至九十學年中程校務發展計畫作業時程
民國八十九年		教育部完成「86 學年度大學綜合評鑑試辦計畫成效評估之研究」
民國八十九年至九十四年	教育部委託國家衛生研究院開始辦理醫學院學門評鑑	
民國九十一年		教育部於八十九年一月間委請私立大學校院協進會辦理「私立大學校院中程校務發展計畫作業改進研討會」，並於九十年二月籌組「研議改進私立大學校院整體發展獎助、補助制度專案小組」，作出九十一學年度有關私立校院中程校務發展的新制度
民國九十一年至九十二年	2002 年管理學門評鑑	
民國九十三年		公布九十二學年度私立大學校院整體校務發展計畫審查
民國九十三年	2004 年教育部研究型大學通識教育評鑑	
民國九十三年	2004 年十月公布大學校務評鑑規劃與實施計畫，此評鑑建構綜合大學自我評鑑，大學校務評鑑及學門評鑑之機制，使我國各大學發展自我之特色。	

第三節 各國大學教育評鑑制度

長久以來，各國大學評鑑的實施深受美國的影響，當然我國也不例外。追求卓越，提昇大學教育品質，已是當前世界先進國家高等教育發展的主流。大學教育的品質觀念，來自企業管理，是根據「國際標準組織」(The International Organization for Standardization, 簡稱 ISO) 9000 系列的品質管理 (Quality Management) 及品質保證 (Quality Assurance) 標準指導綱要發展而成的。近二十年來，品質的觀念已逐漸取代「效率」(efficiency) 的觀念，並成為高等教育的熱門話題。誠如格林 (Green, 1994) 所強調：1980 年代是效率的年代，而 1990 年代則是重視品質的年代 (引自湯堯，成群豪，2004)。歐美的經驗不能全盤的轉移到我們高等教育機構，但是卻值得我們研究與參考，尤其是透過一些已開發國家的經驗，探討其高等教育品質相關政策與機制運作過程，對台灣高等教育品質政策或機制的建立上，應有其長遠的影響，更有助於台灣高等教育追求教育品質的運作。本節即是針對世界各個教育先進國家，包括美國、英國、法國、德國、荷蘭、澳大利亞、日本和中國的大學評鑑機構作一分析與比較，試圖從中發現其評鑑目的、方法與實施步驟，以供我國大學評鑑中心之成立之參考。

壹、美國大學評鑑機構

美國政府是聯邦制國家，教育行政制度採地方分權制，組織系統分「聯邦」、「州」及「地方」三級。聯邦政府將教育的權限賦予各州，其對教育所負的任務係透過各項財政上的補助，協助各州教育的發展。聯邦政府雖有「教育部」的設置，但各州教育推展的主管事權是在各州政府，由於各州地方政府的管理態度寬嚴不一，導致各學校的品質參差不齊，因此，遂有齊一學校品質之社會需求，認可制即在此情況下產生。

認可制度是美國特有的概念，由大學教育機構或專業性協會形成自願性的非官方組織，利用學校自我評鑑以及學者專家同僚評鑑的方式，檢視被評鑑學校是否達成自訂的目標，並符合評鑑的標準，對於合乎或超越最低教育品質標準之學

校給予公開的承認，鼓勵及協助各校從事評鑑工作，進而改進學校教育的品質（Kells, 1988；Young, 1983）。

美國第一個以校務為主之「機構認可」(institutional accreditation) 工作，係肇始於1784年，由美國紐約州立大學董事會成立的一個小組，其主要工作在「認可」、「補助」、及「控制」紐約州的高等教育機構及中小學。而第一個實施「專門領域認可」(specialized accreditation) 的團體是1904年美國醫學會成立的「醫學教育委員會」，該委員會於1905年公布「富蘭克司諾報告書」(Flexner Report)，淘汰40%辦學較差的醫學院，因此，刺激其他學會相繼跟進。自此以後，美國高等教育的「認可制」即快速發展（陳漢強，1992）。

以下針對美國認可制度的內容分為認可機構的認證、認可制度的具體實施內容分別說明之。



一、認可制度的目的

具體而言，美國大學認可制度的目的主要有四點（陳樹坤，1982；Eaton, 2000）：

（一）確保品質

認可制度是大學或學程對學生與社會大眾確保其辦學品質最基本之作法。使高等教育機構能夠在缺乏官方的約束下，當大學或機構獲得認可地位時，就代表著其教師素質、行政運作、課程設計與教學、學生服務、圖書資源等符合認可最低標準，達到一定的水準。

（二）取得聯邦政府經費補助基本資格

長期以來美國聯邦政府與認可機構維持著相當良好的合作關係，包括學生貸款以及相關聯邦補助方案，均規定申請機構必須獲得認可資格。加上各州州政府對於轄內各州立大學校院年年都編列預算補助其經費，對於各大學系所之學術水

準、學生成績、教學品質、校務行政等之績效均會提出評量、審查之要求。因此，取得認可地位，就意味著取得聯邦政府經費補助基本資格。

（三）獲得企業雇主之信心

幫助產業界的雇主任用員工時，可依申請者是否畢業於被認可的學校來判斷申請者的素質；同時也是企業在決定提供員工在職專業進修之學費補助時之重要基準。

（四）方便學生之轉學

認可制度對學生在大學機構或學程間之轉學而言，是相當重要的機制，只要學生在已獲得認可之機構或學程所修讀之學分，其轉學時都能被視為是具備應有品質之指標。

二、認可機構之確認工作



認可機構之確認 (recognition) 工作，主要由政府部門之「全國機構品質與整合諮議委員會 (National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity, NACIQI)」以及私人部門之「高等教育認可審議會 (Council for Higher Education Accreditation, CHEA)」負責 (CHEA, 2004；王保進，2003)。以下分別說明之：

（一）政府部門

NACIQI 對州政府機構之確認工作分為對公立後中等職業教育 (public postsecondary vocation education) 機構與醫護教育 (nurse education) 機構之確認，目前前者有包括 Missouri 州教育董事會等六個機構，後者有包括 Iowa 醫護教育董事會等七個機構，共十三個政府機構取得對全國公立後中等職業教育

機構與醫護教育機構之認可資格。此外，由 CHEA 所確認之認可機構認可之高等教育機構，也同時可以取得 NACIQI 之認可資格，獲得聯邦政府決定學生財政支援之候選資格。

（二）私人部門

美國私人部門對高等教育機構之認可活動是整個認可制度之核心，真正反映出認可「自願非官方」之獨特性質。私人部門之認可機構的資格確認工作，是由超過 3000 個大學校院會員之 CHEA 所負責。CHEA 是在 1996 年廢止原有之「後中等教育認可審議會（Council on Postsecondary Accreditation）」，並合併「後中等教育認可資格確認委員會（Commission on Recognition of Postsecondary Accreditation）」設立的。

CHEA (2004) 是由一個包括大學校長、教師代表、及社會代表共十七個人所組成之董事會負責管理與執行。CHEA 設立之宗旨在透過對高等教育認可機構資格之確認，以提升高等教育學術品質，為學生及其家庭、高等教育機構、政府、及企業雇主提供服務。在認可決策過程中納入社會大眾之意見，並強調對學生成就的重視，以及高等教育機構對教學、研究、及服務之高度期望。

目前經過 CHEA 資格確認之認可機構，可區分為，第一類是從事「學校評鑑」的「區域性認可組織」：由九個區域性及六個全國性之認可機構負責，九個區域性團體中，有三個是地區性之職業技術學院的特殊認可團體（蘇錦麗，1997）。主要目的在依據被評鑑機構之特性，有系統地審查學校自我發展的過程；第二類是從事「專門科系評鑑」的「專業性認可組織」：由四十六個全國性相關專業團體負責，對專業領域內的大學學門（系所）師資、課程、教材與教學等予以評鑑（CHEA, 2004）。

綜合美國私人部門與政府部門可由下列圖 2-3-1 表示之：

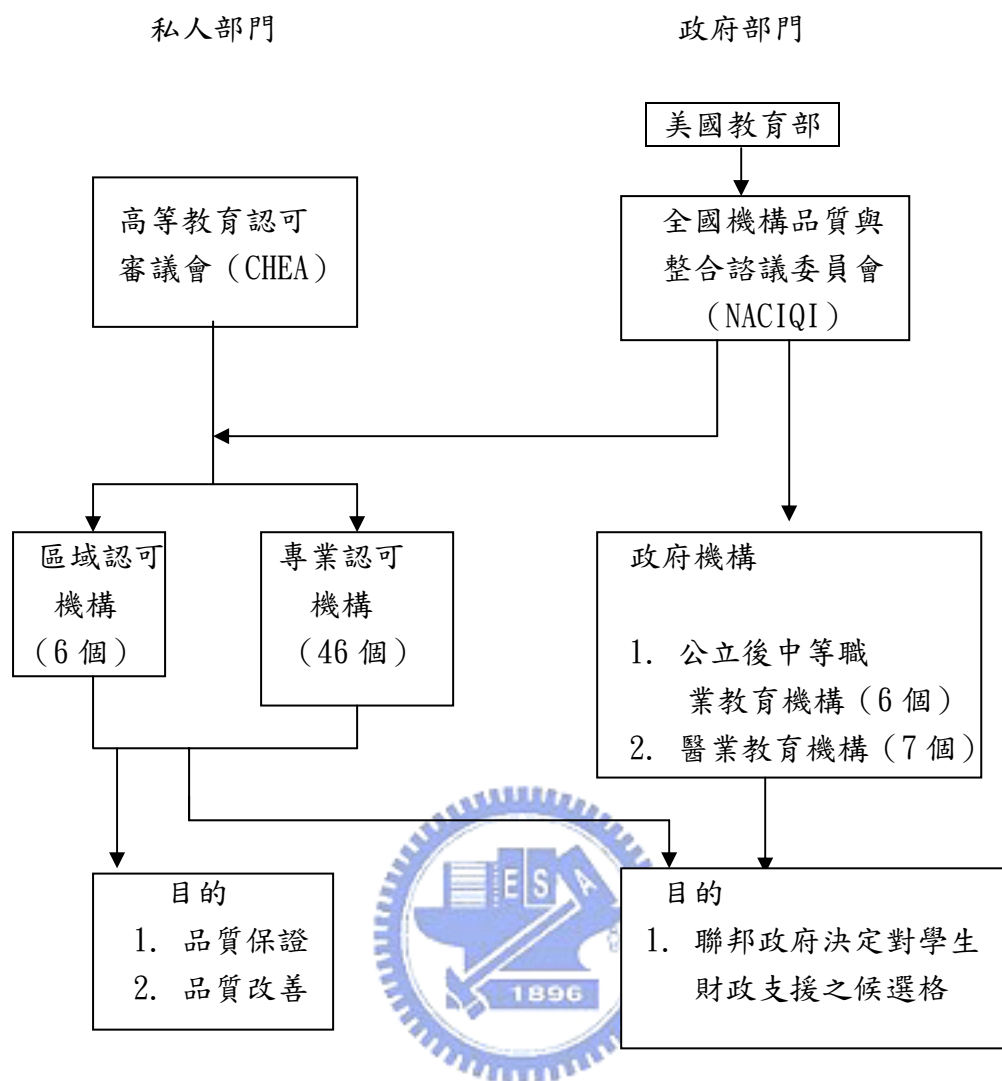


圖 2-3-1 美國高等教育認可制度架構圖

資料來源：出自王保進（2003）

三、認可制度之種類

不論是獲得 NACIQI 資格確認之政府部門認可機構，或是由 CHEA 資格確認之民間認可機構，對高等教育機構之認可，主要為機構認可團體（Institutional Accreditation Bodies, IAB）與專業認可團體（Programmatic or Professional Accreditation, PPAB）二種。以下分別就認可制度之二個類別具體說明之。

（一）機構認可團體（Institutional Accreditation Bodies, IAB）

機構認可通常是係以整個高等教育機構整體校務為認可對象，可視為校務評鑑，主要是針對各州高等教育校院現況進行訪視與評鑑。評鑑內容包括各項教育內容、學生服務、財政狀況和管理範圍內的相關事務。機構認可團體有全國性（national）及地區性（regional）的區分。

全國的認可鑑定主要在確認學生所就讀學校的合法性與課程訓練的適宜性，所以全國認可鑑定團體還包括對校院機構的評鑑工作。至於地區性認可團體，乃因為美國幅員廣大，大學院校多達數千餘所，分佈於五十州內。因此全國乃劃分為幾個區域，組成區域性大學校院協會，如南區大學校院協會（Southern Association of Colleges and Schools, SPCS）、西區大學院校協會（Western Association of Schools and Colleges, WASC）、中部各州大學院校協會（Middle States Association of Colleges and Schools, MSA）等機構，專司各大學各系所頒授學位之認證工作。各區域大學校院協會為掌握各大學學術水準與績效，均制訂準則去對各大學進行評鑑。此外如各學術專業協會（Professional Associations）對於專業水準需盡督策之責，而各州州政府對於轄內各州立大學校院年年都編列預算補助其經費，對於各大學系所之學術水準、學生成績、教學品質、校務行政等之績效均會提出評量、審查之要求。

地區認可係依全國六個學區，按照其學制與體制之不同而分別有不同任務。六個區域認可機構的認可，都出版有「認可手冊」供申請認可之大學機構參考。以下針對認可之宗旨與目的、方法、內容與標準、及結果判斷等，分別綜合分析如下（王保進，2003）：

1. 認可之宗旨與目的

由表 2-2-1 可知，認可的目的主要在教育品質之保證與持續性品質改善。至於認可的原則與價值，則會隨著區域認可機構認可標準的差異，而有所不同。整

體而言，因應資訊科技之興起，以及全球化與國際化的受重視，使大學教育的形式趨向多元化，同時強調機構運作統整性，是各區域認可機構所共同遵循之原則。

表 2-3-2 美國六個區域認可機構之認可宗旨與目的

認可機構名稱	宗旨與目的	原則或價值
中區各州認可學會 (Middle States Association of Colleges and Schools)	<ul style="list-style-type: none"> *教育品質卓越 *品質改善 	<ul style="list-style-type: none"> *多元化 *動態性 *全球化
中北區各州認可學會 (North Central Association of Colleges and Schools)	<ul style="list-style-type: none"> *確保高階學習之品質 *強化高等教育之品質與統整 *減低外部控制，確保社會信任 	<ul style="list-style-type: none"> *統整性 *革新 *多元化 *個殊性
西北區各州認可學會 (Northwest Association of Colleges and Schools)	<ul style="list-style-type: none"> *確保教育品質卓越 *鼓勵品質改善 *機構教育目標符合利害關係人需求 *提供設立機構之諮詢服務 	<ul style="list-style-type: none"> *多元化 *統整性
南區各州認可學會 (Southern Association of Colleges and Schools)	<ul style="list-style-type: none"> *提升教育品質 *持續品質改善 *確保機構目標達成之效能 	<ul style="list-style-type: none"> *統整性 *品質改善與提升 *績效責任
西區各州認可學會 (Western Association of Colleges and Schools)	<ul style="list-style-type: none"> *品質與效能的卓越 *品質改善 *建立最佳實務 *協助建立決策與校務發展之表現指標 	<ul style="list-style-type: none"> *相關性 *價值性 *績效責任
新英格蘭區各州認可學會 (New England Association of Colleges and Schools)	<ul style="list-style-type: none"> *確保機構或學程之品質 *協助品質改善 	<ul style="list-style-type: none"> *系統性

資料來源：出自王保進（2003）

2. 認可之評鑑方法

不論哪一個認可機構的評鑑方法，都包括機構的自我評鑑與認可機構之實地訪視二種。機構的自我評鑑是認可過程中最重要，協助檢視機構之優勢與缺失，發展問題解決方案，以及確認成長與發展的機會。近年來，美國各大學的自我評鑑，已經逐漸走向基於校務發展策略規劃需要的 self-study，而非純粹被動地

因應認可機構之需求而執行的 self-evaluation。為因應各機構 self-study 之需要，有關自我評鑑報告之撰寫格式，可以依據本身需要，將認可機構之認可標準之自我評鑑結果呈現在報告中即可。在申請認可機構完成自我評鑑，並提交報告後，各區域認可機構就會根據各大學規模之差異，遴選專業同儕組成實地訪視小組，進行統整性全面之評估，檢證自我報告之信度，並提供大學未來發展之建議。

訪視小組成員通常在四人以上，由於是採取同儕評鑑，因此訪視成員都必須遵守利益迴避之規定，包括校友、母校與受評學校位在同一州、曾任職於受評學校、親友在受評學校就讀或就業、擔任過諮詢顧問等，都應主動申請迴避。至於訪視的時間通常在二至四天，訪視人員透過資料檢閱、座談、訪談、或其他適合方式，以達成實地訪視之目標，並撰寫訪視報告。

3. 認可之內容與標準



各地區性認可組織的評鑑標準之形式或內容不盡相同，但在本質上均著眼於二項基本前提：一是認可一所學校時應先依其自訂之教育目標予以評鑑；二是認可標準應側重「品質」的敘述而非「數量」的規定。

由於八〇年代起，各國政府對高等教育績效責任的重視，使得認可的標準開始重視機構或學程績效責任的達成，「結果本位」的評鑑因此普遍受到區域或專業認可機構之重視。此種結果本位的評鑑趨勢，使得各區域機構的認可標準，形成以學生學習與教學之效能為核心。表 2-2-2 是六個區域認可機構之認可內容與標準。由表 2-2-2 可知，各認可機構之內容都強調組織願景與目標的重要性，且重視學程與教學的效能，並關注機構之行政運作、財務管理、圖書資源與設備、以及學生服務等過程因素。

由此可知，評鑑內容大抵遵循「輸入—過程—結果」的模式。至於認可標準則有較多的差異，項目各有不同，但以質性描述為主，並沒有量化之指標，而以

評估各大學的特色為目的，其做法為評估各校之自訂標準。值得注意的是，包括中區各州認可學會、南區各州認可學會、及西區各州認可學會的認可標準，以採取標竿的形式呈現，此與美國國家品質獎的評審標準發展相似，在每一項目下，說明該標準之內涵，至於各機構如何進行自我評鑑，呈現何種資訊，則由受評學校依照宗旨與目標自行決定。

表 2-3-3 美國六個區域認可機構之認可內容與標準

認可機構名稱	內 容 與 標 準				
	內 容	標 準			
		項目	量化	質性	形式
中區各州認可學會	* 機構背景 * 教育效能	14		▲	標竿
中北區各州認可學會	* 願景與統整性 * 發展計畫 * 學生學習與有效教學 * 知識獲取、創新、及應用 * 行政支援與服務	21	▲	▲	效標
西北區各州認可學會	* 願景與目標 * 學程與效能 * 學生 * 教職員 * 圖書與資訊資源 * 管理與行政 * 財務 * 硬體資源 * 機構統整性	34	▲	▲	效標
南區各州認可學會	* 機構對認可之承諾與責任 * 目標 * 機構效能 * 學程 * 教育支援服務 * 行政過程	30		▲	標竿
西區各州認可學會	* 確定機構宗旨與教育目標 * 藉由核心功能達成教育目標 * 發展與運用資源與組織結構，確保穩定 * 創造致力於學習與改善之組織	10		▲	標竿

新英格蘭區各州認可學會	*願景與目標	11		▲	標竿
	*計畫與評鑑				
	*組織與管理				
	*學程與教學				
	*教職員				
	*學生服務				
	*圖書與資訊資源				
	*硬體資源				
	*財務				
	*公共關係				
	*統整性				

資料來源：出自王保進（2003）。

4. 認可之結果處理與運用

根據受評學校的自我評鑑報告，以及專家同儕之實地訪視報告，各區域認可機構就會對認可的結果做出判斷。認可結果的類型因各區域認可機構而有所不同，但約略可以分為初次認可或持續認可、附帶條件之認可、監護下之持續認可、否定的認可、及撤銷認可資格等。針對認可結果，某些區域認可機構會進行必要之追蹤評鑑。其自我評鑑及實地訪評結果並不對外公布，僅供學校內部作為改進的參考依據；但認可結果係將對外公開，認可結果雖然與經費補助無關，但卻會影響各利害關係人的決定，包括學生選擇就學、社會大眾的捐助、或政府與民間企業的經費補助等。

（二）專業認可團體（Programmatic or Professional Accreditation, PPAB）

1. 認可之宗旨與目的

專業認可團體（PPAB）以專門之學程或系所為對象，可視為學門認可。專業認可通常都是由某一學術領域之專業學會訂定一套認可標準，強調受評機構在自我管制精神，自願接受認可，以達成確保教育與訓練品質之目的（Keteku, 1999）。

2. 認可之內容標準

至於認可標準通常是有關學程之課程、教職員、及教學設施在廣度與深度之品質，隨著學門性質之不同，標準也會不一樣，充分反映出美國認可制之自願精神（王保進，2003）。到 2004 年為止美國共有 46 個專業認可團體，例如美國工程與技術鑑定委員會（Accreditation Bureau for Engineering and Technology, ABET）（CHEA, 2004），這類型的團體一般與某種職業或專業有關，例如工程、醫學、法學等。專業授證鑑定團體會比較重視各大學院校專業訓練領域的成就。

3. 認可之方法

各類型的授證鑑定機構體皆是透過同儕評鑑的方式，也就是委託相同領域或學門的人士進行授證鑑定，而授證鑑定機構團體的負責人也是由教育專業或教授所擔任。其任務的成立主要是可以促使大學校院能在一種缺乏危機意識的環境中，不斷地進行反思與改進，進而達到一種不需政府直接介入卻又能達到各個校院間的品質保證，而政府所需要做的就是通過認可各種授證鑑定團體。如同 Dill（1997）透過不讓政府直接監督卻授權教育工作者開展極為重要的同儕評鑑方式，使受鑑定機制維護了保持品質標準這一公共利益。因此聯邦政府對高等教育的影響雖然是間接的，但是它也促使各校院積極達到其學術責任，同時又符合大學校院保護學術自由的利益（引自湯堯，成群豪，2004）。

認可制度並非完美無缺，實行以來也遭受批評，例如認可制度使得學校重表面而不重實質，並放棄學校特長的發揮與充實，造成獎勵「平凡」的錯誤觀念；自評報告的正確性和訪視的效果也值得商榷；再者，各專業性認可機構的出現，造成認可內容的重複使學校不勝其擾。由於美國認可制度採行之標準，係以各校之教育目標為基礎，藉以判斷各種條件、組織、設施對達成目標的適當性，所以側重輸入層面的標準，較不重視過程與產出層面的標準。雖然認可制度採行的評鑑標準，並非量化的教育指標，但認可的項目涵括了大學的主要活動，可做為建構大學教育指標的重要參考（張美蓮，1996）。

至於美國大學評鑑重要內容，如表 2-3-3 所示：

表 2--3 美國大學評鑑制度之重要內容

評鑑作法	品質評鑑（評估學校制訂目標達成之程度、認可）
目的導向	改進導向、績效責任導向
評鑑團體	六個區域認可團體、四十六個專業性認可團體
評鑑實施	內部評鑑（自願性）
評鑑對象	學校評鑑、專門領域評鑑（評鑑週期五年至十年）
實施方法	自我評鑑、同儕訪問評鑑
評鑑標準性質	屬質
報告之處理方式	各校自我評鑑與訪問評鑑報告不對外公開，認可結果對外公佈
結果之運用	認可結果做為學生選校、選系以及政府補助公共經費之參考指標
改革重要	設立高等教育認可委員會建立統一入會條件、制一般核心標準、強調學生學習結果之評估，以及確保大眾知的權利

資料來源：修改自蘇錦麗（1997）



貳、英國大學評鑑機構

英國大學評鑑機構，以「品質管制」為特色，而幾乎所有大學均為公立校院，需依賴政府經費補助，其評鑑機構階為受政府補助之中介團體或政府中介組織，評鑑作法上係有二類，研究評鑑及學術評鑑。

在學術評鑑部份目前是由高等教育品質保證局（Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）負責。至於高等教育研究品質評鑑，則仍由英國高等教育經費委員會（Higher Education Funding Council, HEFC）負責，由轄下高等教育研究評估小組（Research Assessment Exerciser, RAE）負責評估作業。


英國在面對教育市場化及全球化的趨勢之，1990 年開始英國的高等教育制度開始一連串的改革。在 1992 年之前其高等教育一直是維持著「二元制」，大學與多元技術學院並存且各司其職。但在 1992 年通過「繼續與高等教育法」（Further and Higher Education Act）後，同意多元技術學院申請改名為大學，具有和大學相等之地位，享有自行頒授學位之權力。至此，自 1960 年代中期以來的二元高等教育體制終於宣告終止。英國政府並依據此一法案將 1988 年才設立的「大學經費委員會」（University Funding Council, UFC）及「多元技術學院及一般學院經費委員會」（Polytechnics and Colleges Funding Council, PCFC），合併改制為「高等教育經費委員會」（HEFC），同意多元技術學院申請改名為大學，具有和大學相等之地位，享有自行頒授學位之權力。並在 HEFC 下設一個「品質評估委員會（Quality Assessment Committee, QAC）」，負責評估高等教育機構之品質，並提出經費補助之建議，供作 HEFC 分配經費之依據（王保進，1997）。因此，原來負責對多元技術學院進行學歷頒授與相關評鑑之「全國學位頒授委員會」（Council for National Academic Awards, CNAA），以及負責大學品質保證機制審核之「學術審議會」（Academic Audit Unit, AAU）隨即廢止，並由大學組成一個財團法人性質之「高等教育品質審議會」（Higher Education Quality Council, HEQC），負責大學品質審核、學分承認、及品質改

善之業務。

1997 年英國政府發表「學習型社會中的高等教育」(Dearing) 報告書，報告書中指出為了國家的長期發展需要，對於高等教育的發展應有完整的規劃與設計。同時應該將經費補助與品質保證審核這二項功能加以結合，設置一個專責之機構，負責品質審核之工作。因此，英國的教育與技術部 (Department of Education and Skill, DES) 在同年結合原有之 HEQC，設立高等教育品質保證局 (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA)。至於高等教育研究品質評鑑，則仍由 HEFC 負責。

以下針對 RAE 與 QAA 分別作一個介紹：

一、研究評鑑



1988 年以來，英國政府改採補助研究與補助教學的經費分離政策，進而將大學評鑑中大學研究評鑑獨立辦理，建立評鑑指標，劃分等級以作為補助之依據，使得英國政府對於大學研究經費的補助更具有選擇性 (王如哲，1995)。有鑑於此，英國政府設立了高等教育研究評估小組 (RAE)，負責評估事宜。以下針對高等教育研究評估小組 (RAE) 的組織、功能與評估作介紹。

(一) RAE 的性質

RAE 是由大學補助委員會 (UGC) 與多元技術學院撥款委員會 (PCFC) 合併改制為高等教育經費委員會 (HEFC) 負責管理，為具有官方色彩之研究機構，是一個定期地研究參與三個英國高等教育委員會之評估小組，分別是英格蘭高等教育委員會 (the Higher Education Funding Council for England, HEFCE)、蘇格蘭高等教育委員會 (the Scottish Higher Education Funding Council, SHEFC)、威爾斯高等教育委員會 (the Higher Education Funding Council for Wales, HEFCW)。

(二) RAE 的評估工作

以四年為一個週期，其對象為大學各學門，主要工作就是針對大學研究評鑑，而且是以同儕間評鑑為主。評鑑項目包括研究人員、研究成果、研究生、研究收入、研究環境等，以課程評鑑為主，較強調績效責任導向，做為經費分配決定之參考。過程中重視外部評鑑，故作業方式以自我評鑑之外在經驗及外來評估者的訪問經驗為重點，其方式係由學校分學科進行自我評鑑後，再由外部評審小組實地評訪。評鑑標準事前公布，評鑑結果（分七級）事後公布，並做為經費分配依據。研究評鑑之架構主要為（湯堯、成群豪，2004）：

1. 與學習和教學相關（learning and instruction）的指標：包括入學管道、進步與成就、學習效率、就業能力。
2. 與研究相關（research）的指標：包括研究評鑑的年度指標，例如研究經費與學校授予之博士學位等。
3. 有關學校機構生財之道（wealth generation）指標：包括由產業界提供經費的研究計畫；合作的計畫；從大學擁有企業或智慧財產權收集的所得。

(三) RAE 的評估標準

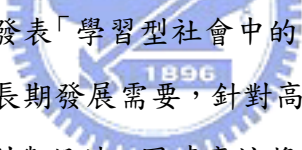
2001 年是研究評鑑第五次的評估，先前分別在 1986、1989、1992 和 1996 年做過評估工作，其中並以 2001 年作為提昇高等教育研究機會與研究品質的發展主軸（Higher Education Research Opportunities, HERO）（HERO，2004）。品質評價以七個得分標準：5*, 5, 4, 3a, 3b, 2, 1，下表 2-2-4 為 2001 年 RAE 的 7 個評估等級。根據英國各高等教育委員會（Higher Education Funding Councils）之決議，凡是被評為等級 1 與 2 的大學學科領域，將無法獲得政府的研究獎助款，被評為最高等級 5* 及 5 者，即可獲得高額的獎助款（Mr. Rama Thirunamachandran，2004）。由此看來，英國的評鑑結果將會影響政府決定提供給各大學所屬學科領域之獎助會額度。

表 2-3-4 2001 RAE 七個評定等級制度的定義對照表

等 級	內 容
5*	大多數以上的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，以及其他方面達到國家水準。
5	有一些研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，以及所有其他方面達國家水準。
4	所有研究活動所屬領域的研究品質，平均達國際水準，並有證據顯示其中也有部份達國際水準。
3a	相當多的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準，或有一些達國際水準，以及其他達國家水準，而兩者合起來佔多數。
3b	大多數的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準。
2	有半數的研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準。
1	沒有研究活動所屬領域的研究品質，平均達國家水準。

資料來源：整理自 Mr. Rama Thirunamachandran (2004)

二、學術評鑑



一九九七年起英國政府發表「學習型社會中的高等教育」(Dearing)報告書，報告中指出為了型塑國家之長期發展需要，針對高等教育之目標、結構、規模與功能等，應該有一完整之規劃與設計。同時應該將經費補助與品質保證審核這二項功能加以結合，設置一個專責之機構，負責品質審核之工作。因此為了確保大學自主與學術自由的歷史傳統，且可配合政府補助經費管制績效之政策，加上為了反映報告書之建議，英國 DES 隨即在同年四月整合原有之 HEQC，與原屬於 HEFC 品質評估委員會的審核功能，設立高等教育品質保證局 (QAA)，負責高等教育機構之教學品質與標準的審核工作。以下針對 QAA 之工作內容作一介紹。

(一) QAA 之組織與性質

QAA 在性質上是一接受高等教育機構經費補助與 HEFC 契約委託之獨立法人機構 (corporate responsibility)，主要以高等教育為重點，目前由一個 14 位成員組成之董事會組成，其成員包括 4 位英國主管高等教育機關領袖團體代表

(目前 4 位都是大學或學院校長)、4 位來自 HEFC、6 位來自工業界或具有財務管理實務的專家 (QAA, 2004)。

主要任務乃在負責有關政策發展、策略規劃、檢視表現及行政管理。組織結構主要分為三個部門，包括：1. 品質檢核部門，負責學術審核之規劃與實施、2. 行政部門，負責人事、會計、管理等、及 3. 品質發展部門，負責出版品質與標準之審核報告，與發展品質實務彙編 (code of practice) 與基礎架構，其下因應工作需要設各種委員會 (王保進, 2003)。整個 QAA 大學有 100 名專職人力，及 1500 名左右簽訂短期契約之品質審核訪視人力 (QAA, 2004)。

(二) QAA 的設立宗旨與目標

QAA 設立之宗旨與目標在於：1. 持續推動高等教育的品質改進，確保學生與廣泛社會大眾之利益、2. 提供有效的評鑑資訊以符合學生、企業界、經費補助機關的需求，同時做為擬定公共政策之基礎、3. 提升高等教育標準與品質的保證與管理、及 4. 促使高等教育標準與品質更符合國際化，並保有歐洲傳統社會的普世價值 (QAA, 2004)。由其成員組成與施行內容來看，其功能也是屬於外部性的品質保證機構。

由於 QAA 旨在確認高等教育機構之學位標準與教學品質，以提升社會大眾之信心，其規劃一套整合之模式，透過對學科 (subject) 與機構 (institution) 之學術檢核 (academic review)，以建立、維持、提升高等教育之學術標準。

(三) QAA 的學術審核過程

以下分別就 QAA 兩種學術審核之過程進行分析 (王保進, 2003)。

1. 學科之品質評估 (quality assessment)

QAA 之「學科」是一跨學程 (programme) 之概念，高等教育機構具有相同

性質之學程，均可根據大學之意願歸為同一學科，接受品質評估。目前所有學程共分為 47 個學科，而品質評估之範圍同時包括專科、大學、與研究所層級之學習領域。學科之品質評估係在對學程之結果標準（包括既定學習結果之適當性、課程內容與學習評估之效能、及學生學習成就），與學科之學習機會品質（包括教學效能、學生學習之學習資源與行政服務）二個層面進行評鑑後，提出報告。整個品質評估過程以六年為一個循環週期，每一週期分為二期，每期三年。各期的整個評估過程分為四個部分：

（1）學科接受檢核之準備作業

包括學科接受檢核之準備作業、提出初步概況報告、大學提出自我評鑑報告。

（2）QAA 公布檢核之參照基準

此參照基準包括有「資格架構 (qualification framework)」與「學科品質標竿 (subject benchmark)」二項。其中前者資格架構在做為學程設立之學習結果，以及學生實際之學習成就，是否達到學位資格應有水準之判斷；至於學科標竿則在說明某一層級學位資格所應該達到的水準。學科標竿並非一套特定知識，而是機構在規劃一個學程時，有關學生應有知識能力之基礎架構。

根據 QAA 所公佈的二項參照基準，訪視人員即可據此判斷個別學程所既定之學習結果是否適當，而機構也可以知道如何透過自我評鑑來展現達成標竿說明之實際證據，並做為受評學科與訪視人員討論之基準。QAA 這種採用標竿做為品質評估判斷基準之作法，與澳洲、芬蘭、及美國等高等教育評鑑之作法相一致。

（3）進行訪視

在大學提出學科自我評鑑報告後，QAA 及根據該學科之性質組成實地訪視小組，訪視小組通常包括學科專家與評估協調人員。

（4）品質判斷與提出報告

在完成檢閱相關資料與實地訪視工作後，訪視小組成員必須對各學科所達成

的學術標準與學習資源品質二方面做出判斷，分別說明如下：

A. 對學術標準判斷

根據是否有明確的預定學習成果、課程設計與內容能否達成學術標準、課程內容是否能適合各學位水準之教學與資格、及學生成就與結果是否與既定學習結果相符合，對學科之學術標準做出「有信心」、「有限度之信心」、或「沒信心」之判斷。凡被判斷為「沒信心」之學科，必須在一年內完成改善，並接受再評鑑，否則經費補助將被刪減。

B. 學習資源品質判斷

根據學科之教學、學習與學程目標、課程內容之相關性，對學生學習進步之評量，以及學習資源之可用性等對學習資源品質做出「值得推薦（commendable）」、「核可（approved）」、或「不及格（failing）」之判斷。

訪視小組除分別根據訪視結果，對達成的學術標準與學習資源品質做出判斷外，必須協助訪視小組中的評估協調人員完成訪視報告之撰寫。在報告完成後，立即送給受評機構參閱，並做出必要之申覆，經訪視小組最後討論確定後，交由QAA在整個品質評估過程結束後五個月內，對外公開發佈結果。

2. 機構之品質審核（quality audit）

機構之品質審核是對整個機構在學術標準與學習資源品質之管理責任，進行審核工作；亦即對整個機構之品質保證機制進行審核。具體而言，品質審核之目的包括：（1）認可、檢視、與評核學術學程之程序、（2）對校外檢核委員、學科評估及其他校外檢視者之遴選程序、（3）學生學習評估過程之整體管理、（4）課程學分制度之整體管理、及（5）與其他高等教育機構合作設計的管理。

另外，品質審核所要審核的主要內容，首先是機構內部品質保證的結構與機制之效能，其次是機構對學術標準與學程品質所出版相關資訊之精確性、完整性與信度，最後是內部品質保證過程運作之實際案例（以學程為基準）。整個機構

品質審核之程序與學科品質評估之程序大抵相一致，整個過程分為（1）自我評鑑報告、（2）簡報訪視，是以機構整體為對象，重點在機構之品質與標準結構，訪視小組透過與相關教職員和學生代表之會議，達到訪視之目的、（3）實地訪視、及（4）判斷與撰寫品質審核報告。

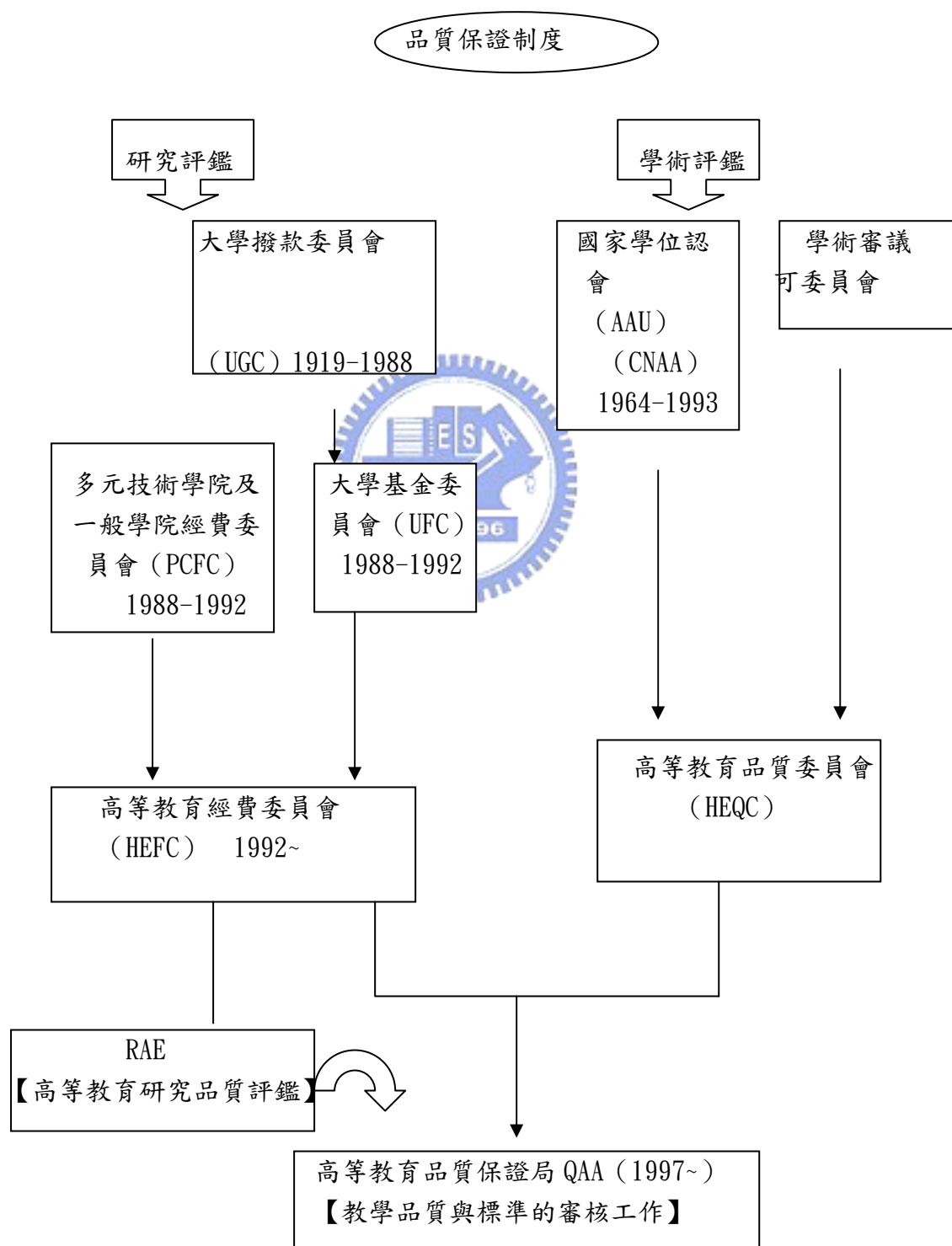


圖 2-3-2 英國大學評鑑組織演變圖

表 2-3-5 英國大學評鑑制度之重要內容

評鑑團體	各大學	高等教育品質保證局 (QAA)	高等教育研究品質評鑑 (RAE)
管理機關	各大學自行管理	高等教育經費委員會 (HEFC) 契約委託之獨立法人機構	高等教育經費委員會 (HEFC), 具官方色彩之研究機構
經費來源	各大學自行付費	大學教育機構經費補助	政府預算
評鑑作法	品質控制	品質審議	品質評估
目的導向	改進導向	改進導向	改進導向與績效責任導向
評鑑實施	內部評鑑	內部評鑑	外部評鑑
評鑑類型	課程評鑑 職員評鑑	學校評鑑 (教學品質)	課程評鑑 (研究品質)
實施方式	各校自訂 (例如全面品質管理、品質圈)	自我評鑑 同儕評鑑	自我評鑑的外在檢驗、外來訪問評鑑
評鑑標準性質			屬質與屬量的指標, 由 HEFC 制訂
報告處理方式	不對外公開	由 QAA 公佈	為總結性判斷並分等級公開發布
結果運用	各校自我改進依據	鼓勵大學利用評鑑結果, 以求改進	作為經費分配的參考

參、法國大學評鑑機構

法國高等教育自從中世紀開始發展以來，一直受到中央集權控制，十九世紀之後，「國家教育」、「中央集權」為其兩大高等教育原則，中央教育行政部門統轄全國各級學校，中央提供與控制多數的教育活體，例如教育設施、師資審用、經費預算、課程教法（蘇錦麗，1997；戴曉霞，2000）。1968 年的 Faure 法案訂定後，大學的自主性開始受到相關法律的重視，而後在 1984 年的 Savary 法案所取代。雖然 Faure 和 Savary 法案肯定了大學在學術、行政及財務方面的自主，但是也預留政府干預整個高等教育體系及個別機構的可能性（戴曉霞，2000），在預算分配、人員的任免，以及課程標準的訂定方面，仍然受到政府的高度控制。

現行的法國高等教育是採「二元制」，分為大學與高等專業學院二類。根據 2001 年之統計，目前法國共有 78 所大學，大學教育經費百分之九十來自政府，大多數是公立的，由青年、教育、與研究部（Ministry of Youth, Education, and research）負責經費的補助（王保進，2003）。因此大學之行政領導人員任命、教師資格、教育經費分配與學位鑑定與頒發等，都由國家教育部統一管理，在此脈絡之下，其高等教育品質與責任的機構仍是以此為出發，主要與品質相關之中介機構為國家評鑑委員會（Comité National d' Evaluation, CNE）。

一、大學評鑑的專責機構：國家評鑑委員會（Comité National d' Evaluation, CNE）

1984 年法國政府 Savary 法案，賦予大學更多的行政、課程設置、研究與財政的自主權，法令同時建議政府應該設立專責之大學評鑑機構，負責大學教育評鑑，並且提供有關教學與研究之運作與效能的改善建議，確保學生就學之品質（Losfeld & Verin, 1998；引自王保進，2003）。因此，法國在 1984 年設立了一個大學評鑑的專責機構「國家評鑑委員會」（CNE）。

(一) CNE 的組織性質

根據 1985 年公布之組織法，CNE 可自行規劃評鑑活動，並決定所要採用之評鑑機制與評鑑方法。並於 1989 年修改 CNE 的組織法，不再隸屬教育部，自主獨立於行政院長、教育部長、及其他執行機構之外的機構，直接對法國總統負責，經由政府編列預算支應，並無為大學教育募款或管理大學之責任，亦不顧參與大學之認可 (CNE, 2004)。CNE 主要是負責引入各大學內部品質控制的機制，為獨立的大學評鑑專責機構。

(二) CNE 的內部組織架構

CNE 由一個 25 人組成之董事會負責，由總統在部長會議上直接提名任命，任期四年，每二年改選半數委員，以確保政策與經驗之傳承。其委員組成可分成五大部分，代表學術、科學及立法機構 (CNE, 2004)：

1. 十一位為代表學術研究團體，由國立大學審議會 (Conseil national des universities, CNC)、國家科學中心 (Centre national de la recherche scientifique, CNRS) 及法蘭西學術院 (Institut de France) 的最高行政長官所提名之人選中任命；
2. 三位是由 CPU (Conférence des Présidents d'université)，一位來自 CDFI (directeurs d'écoles et de formations des ingénieurs)，一位來自 CDIUFM (directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres)；
3. 三位是非法國籍的國際知名教學與研究學者；
4. 四位來自國會議院的經濟與社會委員會 (Conseil économique et social, CES) 中遴選；一位來自國家審計處 Conseil d'État (State the Council)；一位從國家審議會 Cour des Comptes (State Audit Office) 產生。主席則由總統任命一人擔任。委員會並設有秘書處，計秘書長及二十四位專任職員，十五位屬專門職業之工作人員 (CNE, 2004)。

二、國家評鑑委員會（CNE）的設立宗旨

CNE 的設立宗旨在對研究功能取向的大學，文化與專業的高等教育機構的教學、研究、發展與繼續教育等公共服務的功能進行評鑑，同時也評鑑機構之管理、政策、與行政運作。評鑑重點在於機構的組織與政策為對象，不對個人進行評鑑，也不對高等教育機構的學位授予進行認可（王保進，2003），亦沒有一個正式的認可或獎懲的運用，但因為政府與工商業界通常會參考委員會的評鑑結果，故 CNE 有其影響力（Luchaire & Massit-Follea, 1993）。

三、國家評鑑委員會（CNE）的評鑑工作與原則

針對機構的品質審核與學門品質評估，整個的評鑑過程，係基於「對話」之原則下，由 CNE 與國立大學校長校長會議討論後，擬定評鑑的效標；同時整個評鑑活動開始前，CNE 也會事先與各受評機構對話討論，共同對自我評鑑的方法論和評鑑工具，以及實地訪視相關事宜做好事前準備。CNE 會給予一份質量兼顧的問卷給學校校長與單位主管，以作為自我評鑑之指導方針。自我評鑑在「量」的方面是一套指標，這些指標是諮詢大學校長會議後挑選出來的，這些指標並非用來測量實際之執行績效，因「質」的資料比「量」的資料更重要。

CNE 執行評鑑方案的工作，主要分為二項主要的評鑑活動（蘇錦麗，1997；王保進，2003）：

（一）機構整體的品質審核與追蹤評鑑

針對高等教育機構整體管理、政策、與行政的運作，以及特定議題的評鑑，以及對第二評鑑循環的機構之追蹤評鑑。此種機構品質審核從 1996 年開始實施，評鑑規劃以五年為一循環。

（二）學門之品質評估

第二類的高等教育評鑑是針對學門或學位進行品質評估。此種品質評估包括對高等教育功能與特殊性活動間的連結之「交叉評鑑（cross-cutting

assessment)」，以及對不同學門間（如科學、地理、牙醫與化學）或學位課程（如醫藥學士後研究）品質之比較評鑑（comparative evaluation）。

CNE 的評鑑方法中，部分採用屬量的分析方法，以蒐集資料作為判斷分析之依據，以量化的方式呈現其評鑑結果。每年需以個案研究之方式針對被評鑑的個別機構，同時考量教學、研究、推廣教育、繼續教育、在職進修、師資培育等因素，對總統提出年度報告。明確地提出對全國當局、教育當局、及機構本身的建議。

目前「量化指標」的使用已趨於普遍，其主要評鑑項目包括（蘇錦麗，1996）：

1. 每一系所研究工作的數量。
2. 與企業界建教合作之合約數量與大小。
3. 研究工作所獲得之獎項。
7. 國際合作（如客座教授等）的質與量。
8. 研究論文篇數。
9. 聘請國外評鑑委員之人數。



總而言之，法國大學評鑑模式被視為是以績效責任來進行品質評估之原型，由上述歸納法國高等教育評鑑制度之特色為，評鑑機構具有超然之地位及評鑑功能多元性兩個特色。評鑑機構具有超然之地位乃由於，CNE 直屬總統，具有官方之法定之地位，因大學預算百分之九十來自政府，不失其濃厚之專業色彩，且極具公信力。既能達成政府監督輔導之功能，又能兼顧大學自主學術自由之特性。這促使教育活動能正常運作，且教育資源的分配、年度預算之編列，均得由評鑑結果做整體之規劃與考量。而評鑑功能多元性則如前述法國大學預算大部分來自政府，政府自監督之責。學校辦學亦需講求績效，俾能向民意機構以及社會大眾負責。而又為避免制度之僵化，也因此大學評鑑制度與功能多元性，乃為法國政府追求之目標。下表 2-3-6 為法國大學評鑑制度之重要內容。

表 2-3-6 法國大學評鑑制度之重要內容

評鑑作法	品質評估
目的導向	改進導向、績效責任導向
評鑑團體	國家評鑑委員會 (CNE) (官方組織，有法源依據)
經費來源	政府編預算補助
評鑑實施	外部評鑑 (自願性)
評鑑類型	學校評鑑、學科評鑑 (評鑑週期八年)、及研究機構評鑑
實施方式	自我評鑑、同儕訪問評鑑
評鑑標準性質	屬質與屬量之資料並重
報告處理方式	出版評鑑摘要對外公開認可結果對外布
結果運用	政府及企業界補助經費之參考，無正式的認可或獎懲的運用
改革重要	法國高等教育評鑑制度之實施成效大致不錯

資料來源：修改自蘇錦麗 (1997)



肆、德國大學評鑑機構

德國目前有 16 個邦政府，包括西德 11 個與東德的 5 個邦政府合併，德國高等教育隨著不同邦政府的制度與政策而會有略為不同的管理機制，但總體上還是在聯邦法下規範其高等教育發展。邦政府對高等教育的權力除了有關院系所的建立與相關制度的變更之外，對研究計畫也提供資金補助。德國的私立高等教育相對來說規模較小，私立高等教育機構的數量不多，到 2004 年為止德國共有 16 所國家承認的私立高等學校。本小節介紹的德國高等教育評鑑機構主要是針對國立高等教育機構方面。

在高等教育質量保證方面，聯邦和州政府長期以來實行的是嚴格行政審查程序，保證基本質量。聯邦和州政府對大學的控制比較嚴格，實驗室建設、教授的名額和具體聘任、學科專業的設置等，都要由政府部門審查批准。因此，在全德國範圍內比較，各個大學之間沒有太大的差別，水準相差不多。同時也產生一個問題，即是大學缺少創新能力和競爭能力。目前聯邦和各州正在著手進行兩方面的改革：一是鬆綁，對大學不要過多地控制；二是通過評估機制來保證質量，並逐步與撥款機制結合。

德國大學有二個走向，一個是研究模式，另一個職業導向模式。學術研究一向是德國傳統大學的核心功能，1810 年創立的柏林大學就強調「學術自由」及「教學與研究統一」，而被視為研究型大學的濫觴，自此德國的高等教育就延續從事基礎研究與應用研究的傳統精神。另外，德國大學亦透過教學服務，提供具有勞動市場需求的學位與執照，促使大學生在未來能有適應社會所需的能力 (Frackmann, Weert, 1993)。因此，德國高等教育品質與責任就相當強調教育的價值與目標的達成，也就是相當重視學生的成就部分，重視學生的學習進步與職業進路。德國高等教育品質與責任則以雙元結構式的評鑑方式進行，就是以內部教育品質保證機制與外部教育品質機制分別進行 (Frackmann; Weert, 1993)。

一、內部教育品質保證機制

同儕評鑑 (peer review)、職業生涯與晉升激勵 (career and promotion incentives) 與榮譽模式 (reputational patterns) 是德國教育品質與責任落實機制。其評審內容主要是以研究為主，對教學的考察是次要。因此，內部教育品質保證機制就是老師或研究人所需完成的價值與目標，一般來說是以學術研究為主，而教學方面次之，而其品質與責任方式則是透過接受外來的評審，來確認教育方面的品質與責任。

二、外部教育品質保證機制

外部教育品質保證機制主要則是法規與制度，例如教育部核准考試規定、教師任命、入學資格的調整、能力規定、教學工作量的規定等，所以外部保證機制的教育品質主要是以輸入導向 (input oriented) 為主。

主要負責德國高等教育機構品質與責任的任務是由介於聯邦政府與高等教育之間的中介機構 (intermediary) 所完成，一是科學審議會 (Wissenschaftsrat)，另外是德國研究會 (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG)，這兩個單位除了同時負責聯邦政府與高等教育機構間的決策協商，更是影響研究的經費與分配，並就有關德國高等教育的相關議題進行評議 (review)。而在 1998 年 8 月所成立的認可審議會 (Akkreditierungsrat) 乃是由德國政府直接補助，其主要負責機構及學門的認可，進而促使德國大學的學位能更具有國際競爭力，為一獨立的財團法人機構。以下根據 Hanft (2000a)、Akkreditierungsrat (2003) 及 Wissenschaftsrat (2003) 針對科學審議會、德國研究會 (DFG) 和認可審議會所指出的內容作一介紹 (引自湯堯、成群豪，2004)：

(一) 科學審議會 (Wissenschaftsrat)

科學審議會是一個諮詢機構團體 (an advisory body)，主要功能是當各大學準備向聯邦政府與邦政府提出建築物或其他投資提撥經費時，學校必須先提出關於自己各項投資申請的提議，而這都必須經由科學審議會的評估，經由評估後再做決策；另外就高等教育機構總體發展提出建議，例如大學系統 (university sector) 的競爭、研究；內部資金的分配機制；高等技術學院系統 (fachhochschul

sector) 的作用、學習期限及過長學習期限的補救辦法；同時科學審議會還針對高等教育的未來展望提出建議。

其經費是由聯邦政府與 16 個邦政府共同補助的，目前有 32 個委員，都是由總統提名，其中有 24 名委員，大都是學者專家或科學家，有來自德國研究會(DFG)所推薦的，也有來自大學校長會議(the Rectors' Conference, HRK)、科學促進協會中心學會(Hermann von Helmholtz Association of German Research Centres, HGF)等，還有 8 位來自聯邦或邦政府推薦的公共部門代表，組織結構建議與報告書影響著整個德國高等教育的發展。

(二) 德國研究會 (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG)

DFG 的功能為掌管、分配各邦政府與聯邦政府之間的基礎研究經費，它主要職責是對各校本身研究能力與各校申請科學研究的議題進行評審。

(三) 德國認可審議會 (Accreditation Council in Germany, Akkreditierungsrat)

1998 年成立的德國認可審議會主要功能為確認教師教學與學生就學的品質，並以持續改進為主要導向，以提高產業界雇主、學校機構、家長與學生間的信賴，最終達到德國高等教育機構經營的透明度。而認可審議會乃是由德國政府直接補助，其主要負責機構及學門的認可，進而促使德國大學的學位能更具有國際競爭力，是一獨立財團法人機構。目前其成員有 17 名委員，主要是來自各邦政府的代表、大學機構代表、專家學者與學生代表。其目前最主要工作為推動各邦政府的教育與文化事務部的學位授證鑑定工作，同時更設法解決各邦政府有關授證鑑定的程序與法令之間的差異與謀合。

隨著許多外在因素挑戰著德國高等教育，例如修業年限過長、課程與產業的銜接性、歐洲共同體 (European Community, EC) 的成員、市場化的挑戰等皆促使德國高等教育必須愈來愈重視品質與責任。Frackmann (1991) 指出，德國對高等教育的品質問題日益受到重視，因有社會人士已開始質疑德國整個教育過程

的品質，呼籲人們必須更加重視教學品質，並採取實際行動，例如淘汰率（the drop out rate）與學習過程中的中輟率（disappearing proportion）都可以作為其品質控制的決策數據，而這問題也正在德國高等教育發展與轉型中被視為重要的依據。大學校長聯席會議正在有計畫地加強對高校的質量保證工作。如果大學要開設新的學科，就要在歐洲範圍組織社會機構對這些學科作詳細全面的預測和評估。

德國正努力使各高等教育校院間在品質與績效方面有所差別，尤其是當聯邦政府進行高等教育撥款，將品質與績效納入市場競爭機制時，可以依其表現作為撥款的依據，不但可以促進德國高等教育更具有市場需求的特性，更可促進其品質與績效的提昇。但是由於其國內對高等教育的需求仍然高於供給，所以各院校對學生入學方面的競爭並未真正落實。

德國大學評鑑制度的重要內容，如表 2-3-7 所示：

表 2-3-7 德國大學評鑑制度

評鑑作法	雙元結構式的評鑑方式	
	內部教育品質保證機制	透過外來評鑑審查。以學術研究為主，教學次之
	外部教育品質保證機制	輸入導向。 利用法規制度來考核，例如教育部核准考試規定、教師任命、入學資格的調整、能力規定、教學工作量的規定等
評鑑機構	科學審議會 (Wissenschaftsrat)	介於聯邦與大學教育之間的中介機構。 審理各大學的經費申請；另外就高等教育機構總體發展提出建議。
	德國研究會 (DFG)	介於聯邦與大學教育之間的中介機構。 掌管、分配聯邦與各邦政府之間的基礎研究經費，主要職責是對各校本身研究能力與各校申請科學研究的議題進行評審。
	德國認可審議會 (Akkreditierungsrat)	獨立的財團法人機構。 負責教育與文化事務部的學位授證鑑定工作，確認教師教學與學生就學的品質。

伍、荷蘭大學評鑑機構

荷蘭的高等教育是採「二元制」，分為大學與高等職業教育機構（Hoger Beroepsonderwijs, HBO）。大學數量，根據 2003 年的統計目前共有 14 所（一所為空中大學），主要功能在研究與教學，培育專業學術、科學研究人才；高等職業教育學校為 59 所，由所培育各種技術人才、職業教育所組成（王保進，1994；王保進，2003）。

荷蘭政府對於大學是完全一種經費供給的角色，分配原則是以學生數或師生比高低決定每年一次的補助額度，因而導致各大學間教育品質呈現極度參差不齊的結果。70 年代末期，由於荷蘭政府財源的限制，以及國際間高等教育品質責任觀念的興起，因此評鑑大學教育品質逐漸被受重視。荷蘭於 1983 年起實施「附帶條件的研究補助制度」（Conditional Funding of Research System）（蘇錦麗，1996），經由校外評估（external assessment）方案的實施，將系統化的品質控制導入大學的學術研究活動中，提昇研究品質及有效利用資源之目標。但是這種企圖以經費補助作為擴大其大學支配力的作法，引起各大學之反彈。

因此荷蘭於 1985 年公佈高等教育政策書「高等教育：自主與獨立」，重建政府與高等教育間之關係，打破政府對大學箝制與支配之角色，一方面賦予大學較大之自主權；另一方面大學也須向社會證實所提供教育的品質，因此政府與高等教育機構間同意建立一套「品質保證」制度。因此荷蘭的大學在 1985 年共同組成了「荷蘭大學協會（Association of Universities in the Netherlands, VSNU）」（VSNU，1998）。而後在 1988 年正式導入「外部品質評估機制」，在大學自我管制之自主精神下，根據自我評鑑與同儕訪視，對大學教育品質進行全國性的評估（王保進，2003）。

一、荷蘭大學協會（VSNU）之組織性質

VSNU 是一個由大學行政單位與外部訪評委員會所組成的民間高等教育評鑑團體共同組成之聯盟，由 14 所大學的代表組成理事會，負責有關管理、政策、與發展的相關事項，共有 50 名左右之專職行政人力。「外部訪問委員會」之會員主要來自「荷蘭皇家藝術及科學院」(Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences)與「高級學術研究組織」(Organization for the Advancement Academic Research)的校外專家者 (Hartingsveld, 1995；引自蘇錦麗，1997)。其經費來自會員之捐助與大學繳交之會費，與接受教育部之補助。其設立的宗旨主要有三 (王保進，2003)：

- (一) 代表大學與政府、相關組織商談有關員工工作條件；
- (二) 對各大學進行外部品質評估；
- (三) 發展相關活動以提供會員服務。

二、荷蘭大學協會（VSNU）之評鑑運作



荷蘭的大學教育品質保證的評鑑制度是由政府與大學協力完成。其包括大學的「自我管制」與政府的「整合評鑑」二部份 (王保進，1995)。政府基於尊重大學自主之原則，對各大學「自我管制」的作法採不干涉政策，只對訪問報告的格式、訪問期限加以規定 (蘇錦麗，1996)。VSNU 將全國大學學程分為 28 個，並將教學與研究二項功能分開進行品質評估，其中教學以六年為一循環週期，而研究的品質評估則以五年為一循環週期。此機制具有評估 (assess)、建議 (advise)、比較 (compare)、與告知 (inform) 等四項功能 (王保進，2003)，評鑑目的主要以改進導向、績效責任導向為主。


有關 VSNU 所主導的學門外部品質評估機制，整個運作過程包括大學的自我評鑑、同儕訪視、及後設評鑑三個部分 (王保進，2003；VSNU, 1998；1999)，以下分別說明之：

(一) 自我評鑑

VSNU 的外部品質評估機制，在本質上是以學門的自我評鑑為基礎，自我評鑑進行的方式相當彈性、多元，由各學門根據背景差異，選擇適當的進行方式。在自我評鑑結束後，學門必須把自我評鑑的結果撰寫成自我評鑑報告。自我評鑑報告具有三項功能：1. 提供基本之品質資訊、2. 激勵內部品質管理、及 3. 做為外部訪視評鑑之基準。至於自我評鑑報告的格式，則有統一之規定，係植基於標準化之過程，根據評鑑標準依序撰寫。以下分別教學與研究二部分分別說明自我評鑑報告之格式：

1. 教學評估之自我評鑑報告

教學的自我評鑑總共有 11 個評鑑標準，報告的撰寫就是根據這 11 項標準所描述之內涵，由學門進行自我評鑑後撰寫。格式分為以下三個部分（VSNU, 1999）：

- 
- (1) 概述：說明學程之基本資訊。
 - (2) 自我評鑑結果：根據 VSNU 公布的 11 個標準分成一十章撰寫。這 11 個標準分別為：宗旨與目標、學程結構與內容、學習與教學環境、入學機制、課程組織、成功率、畢業生品質、組織與人事素質之效能、設備、國際化與交流、及內部品質評估等 11 個標準，每一個標準內涵之項目各不相同，合計共有 73 個項目。
 - (3) 結論：根據自我評鑑結果，對學門之優勢與缺失的描述與分析。

2. 研究評估之自我評鑑報告

學門研究品質的評估，評鑑的標準主要有四（VSNU, 2001）：(1) 學術品質 (academic quality)：即研究產出之品質，包括學位論文、研究發表、專利與其它學術性產品、(2) 學術生產力 (academic quality)：即以學門研究人員為對象，計算不同類科之研究出版數目、(3) 相關性 (relevance)：指研究產出與

社會、經濟、科技發展需求的相關性與衝擊、及（4）學程活力（viability）：指學程的發展在全國與學術市場之競爭力。

根據這四個標竿，學門在完成自我評鑑，即分：（1）研究人員與學門之研究產出概況、（2）每一研究人員之研究產出目錄、及（3）學門之相關文件等三個部分，分別撰寫自我評鑑報告（VSNU, 1998）。

（二）專家同儕實地訪視

在學門提交自我評鑑報告後，VSNU 隨即組成一個五至七名專家的訪視評鑑小組，其中有三名該學門領域之專業同儕，一名教育專家，一名學生代表，一名是有研究所學位的企業雇主。必要時可再加入一名外國學者。訪視評鑑小組在進行實地訪視前一天的下午，須先加開第一次會議，討論應注意的特定議題，並檢閱 VSNU 所提供之補充文件，以達成共識。訪視評鑑通常是二天時間，透過與行政主管、教職員、及學生代表晤談，檢閱資料、校園觀察、及內部討論會議，完成實地訪視工作。

訪視結束後，訪視委員即根據訪視結果，對學門之品質做出判斷，並撰寫訪視評鑑報告，並由 VSNU 對外公佈。其中教學品質分成十個等級，從等級一的「極差（very poor）」到第十級的「卓越（excellent）」，學門若被評鑑在等級六以上，則表示品質是適當的，毋須強制採取任何改善行動，但若被評為等級五以下，表示品質並不適當，則需強制採取改善行動（VSNU, 2001）。

（三）後設評鑑

在訪視小組提出評鑑報告並由 VSNU 對外公佈後，高等教育督學處（Higher Education Inspectorate）會對訪視報告的內容和訪視小組之作業進行後設評鑑，以判斷整個學門品質評估的評鑑結果，是否符合預定之標準。若督學處認為訪視作業並未符合標準，則會緊急做出「暫時撤回」的程序，並讓學門能針對評

鑑意見提出申覆，以及說明如何針對確實缺失採取行動方案。但督學處若發現學門並未依照承諾進行改善，則會再次公佈評鑑結果不適當之資訊。

其次，對評鑑結果被判斷為不適當的學門，督學處會進行追蹤評鑑，若該學門一直未能改善缺失，則會通知教育部發出警告訊息，若再未改善，則會遭到刪減經費補助。至於評鑑結果達到適當或滿意的學門，督學處會在訪視報告公佈後二年，再次進行訪視，檢核學門是否針對訪視報告中的建議進行品質改善。

下表 2-3-8 為荷蘭大學評鑑制度之重要內容。

表 2-3-8 荷蘭大學評鑑制度之重要內容

評鑑作法	外部品質評估
目的導向	改進導向、績效責任導向
評鑑團體	荷蘭大學協會 (VSNU) (由大學行政單位與外部訪評委員所組成的民間高等教育評鑑團體共組而成之聯盟)
經費來源	會員之捐助與大學繳交之會費，與接受教育部之補助
評鑑實施	外部評鑑 (自願性)，學門評鑑
評鑑類型	教學與研究分開品鑑
實施方式	自我評鑑、同儕訪問評鑑、後設評鑑
評鑑標準性質	屬質與屬量之資料並重
報告處理方式	VSNU 結果對外布
結果運用	做為學校校務改進之用

陸、澳洲大學評鑑機構

澳洲原承襲英國的高等教育制度，是採取二元制，直到 1988 年「高等教育政策白皮書」公布後，才以統一的全國制度（unified national system）取代原有的雙元制，並於 1989 年起，正式取代原有的二元制。1991 年澳洲政府再度發表《澳洲高等教育白皮書》（Australia, 1991），書中指出，大多數經濟合作發展組織（Organization for Economic, Co-operative and Development, OECD）國家均對高等教育的品質保證有一套策略性的規劃，希冀建立一個提升高等教育教學與研究品質之綜合性品質保證機制，並據之對展現出高度品質保證機構提供額外之經費補助（王保進，2003）。為反映政策白皮書之宣示，從 1992 年起，澳洲政府將試圖透過保留基金（reserve fund）的撥款機制，用於鼓勵和獎賞好的教學實踐，促使各個高等教育機構能建立自我的品質管理機制；同時希望透過保留基金的妥善運用，進而建立國家級的追求卓越教學中心（national center for teaching excellence）（Meek, 1993）。其直接、間接的目的就要促使澳洲高等教育在追求學術研究的同時，也能追求各類型學校的教學品質

聯邦政府於是在 1992 年設立「高等教育品質保證委員會（Committee for Quality Assurance on Higher Education, CQAHE）」，CQAHE 為一獨立於政府部門之外的組織此委員會由九名正式經過部長任命的高等教育專家及相關產業人士組成，分為自我評鑑與外部評鑑兩項，以負責對各大學品質保證機制之性質與效能進行品質審核，並提出評鑑結果，做為聯邦政府經費補助之依據（王保進，1995 & 1997a）。CQAHE 在 1993-1995 年間提供七千六百萬澳元作為品質保證的獎金，這個計畫並未硬性規定大學參與品質評鑑，然而大學為獲得因為評鑑排名所得到金錢上與名聲上的獎勵（陳芳吟，2004）。CQAHE 在 1995 年的評鑑之後，即終止其評鑑作業。

1999 年由當時聯邦教育部長 Kemp 公布《澳洲高等教育品質保證架構》（Australian Higher Education Quality Assurance Framework），當中指出為確保高等教育的學生能獲得基本品質之教育，聯邦教育經費使用之效率，獲得高

品質之教育產出，高等教育應該導入全國性之品質保證制度（王保進，2003）。為回應教育部長之政策宣示，以及體認到高等教育之需求，聯邦政府決定在 2000 年設立「澳大利亞大學品質局（Australian Universities Quality Agency, AUQA），負責高等教育之品質審核工作。

一、澳大利亞大學品質局（AUQA）之設立宗旨與組織

AUQA 是由教育、訓練、青年事務部（Department of Employment, Education, Training and Yough Affairs, DETYA）審議會決議後設立，AUQA 在 2000 年設立，2001 年正式開始運作，在性質上屬於獨立、非營利型態之國營股份有限公司，由大學校長、聯邦、地方教育主管單位代長組成，運作為不政府干預。其會員就包括九個聯邦、省、及自治區之教育部長。根據組織法規定，會員會每年開會一次，負責討論公司之政策。至於公司之實際運作，則由一個十二人組成之董事會負責，十二個成員中有五個是高等教育機構之代表，三個是聯邦教育部代表，三個是省及自治區教育廳代表，另一個則為董事會聘任之執行長兼董事會秘書，董事會成員任期為三年。

根據大學教育品質保證之需求，AUQA 設立之宗旨在提供有關澳洲高等教育機構品質之公開保證，並協助改善高等教育機構之學術品質（Woodhouse, 2003）。而其審核係植基於全面性、支持性、變通性、合作性、透明性、經濟性及公開性之原則。具體而言，AUQA 設立之目標有四（王保進，2003；AUQA，2002）：

- （一）規劃與執行有關大學各種活動之品質保證之定期審核；
- （二）檢視、評核、分析、與出版有關品質保證設計之報告，以及對各大學品質方案運作過程之衝擊；
- （三）研訂與公布新設高等教育機構認可之效標；
- （四）藉由品質審核之過程所獲得之資訊，評估與公布澳洲高等教育制度與品質保證機制，在國際高等教育社群中之相對效標。

一、 澳大利亞大學品質局（AUQA）之評鑑標準

澳洲的品質審核是一種系統與獨立自治的檢核，在進行品質審核時，為確保大學之自主性，同時為達成協助品質改善之導向，整個品質審核之過程相當強調各大學批判性自我評鑑的重要性。因此 AUQA 並不訂定任何外在評鑑標準，而是以各校自訂之設校宗旨與目標為基準點，進行評鑑。此種特別強調自我評鑑之品質審核機制，具有下列之優點（AUQA, 2002）：（一）確認機構之自主性與責任、（二）維持高等教育機構之多元性、（三）允許規劃適用自身的自我評鑑過程、（四）維持持續性之品質改善與發展、及（五）獲得額外有關品質之資訊。

二、 澳大利亞大學品質局（AUQA）之評鑑過程

澳洲大學品質署為獨立非營利公司，由大學校長、聯邦及地方教育主管單位代表組成，其運作不受政府掌控干預。AUQA 並未訂定任何外在標準，係依各校自訂宗旨與目標為評鑑基準，依其過程，可略分為二階段：

（一）學校自我評鑑


品質審核雖然是國家主要對大學品質保證的一項共同機制，但澳洲大學評鑑更強調學校自我評鑑的重要性。各大學的自我評鑑方式不應以 AUQA 審核目標為評鑑依據，而是應根據本身之宗旨與目標進行評鑑。因此各大學的評鑑方式十分多元化，但不論採何種方式，自我評鑑的主要內容大致包括：1. 參與人員及評核程序、2. 評鑑目標與設校宗旨和目標的相關性、3. 執行作業效能、4. 相關文件、5. 目標達成程度、及 6. 優劣分析（AUQA, 2002）。

AUQA 品質審核自我評鑑報告多採「表現檔案（performance portfolio）」之格式呈現，報告內容以自我改善為基準，各大學根據擬定之評鑑標準或標竿，利用量化表現指標或質性描述，說明品質之績效，期能對經費提供者與利害關係人提出績效責任之說明。一般而言，表現檔案之內容主要包括（AUQA, 2002）：1.

管理結構與行政效能、2. 宗旨與目標，以及品質保證機制、3. 外部品質保證過程，如 ISO、4. 關鍵表現指標之實際現況與說明、5. 自我評鑑之過程與發現、6. 品質保證機制效能之發展、及 7. 自我評鑑發現之改善行動計畫與時程。

（二）外部專家評審

為能有效進行品質審核之外部專家訪視，AUQA 於各大學自我評鑑後，進行外部專家訪視。AUQA 建立了一個訪評人力庫，其中的人力稱為「榮譽訪評員」。榮譽訪評員分為大學代表、企業代表、及國外學者三類，根據學校特性與訪評小組之需求，自其人才庫挑選合適人員評訪大學。訪評小組成員通常包括兩位大學學者，一位國外學者及企業界代表，以及一位 AUQA 之專任行政人員（AUQA, 2002）。其目的係協助學校評估其自我評鑑報告並判斷其教學與研究是否具國際水準。具體而言，透過訪視評鑑，AUQA 認為可達成下列之功能（王保進，1995）：



（1）檢視大學之目標與價值、（2）驗證與修正大學自評報告之內容、（3）強化自我評鑑之可信度、及（4）協助大學判斷其教學與研究是否達到全國或國際卓越之標準。

（三）評鑑結果

在實地訪視後，訪視小組成員即根據個人所負責範圍，提出訪視發現，並由 AUQA 參與訪視之專任行政人員負責報告之撰寫。AUQA 評估報告應予公布，並訂有學校申復機制，對於報告所提改進建議，大學應予回應，提出改進計畫，否則聯邦府將刪減經費補助。此評鑑計畫以五年三階段為一週期，第一階段即評鑑公布後三至四個月，主要在追蹤大學是否提出行動改善方案；第二階段在報告出版二年半後，主要是對行動方案之形成性評鑑，再評估其改成效；最後為報告出版五年後，針對品質改善結果進行總結性評鑑。

下表 2-3-9 為澳洲大學評鑑制度之重要內容。

表 2-3-9 澳洲大學評鑑制度之重要內容

評鑑作法	品質評估
目的導向	改進導向、績效責任導向
評鑑團體	澳大利亞大學品質局 (AUQA)
經費來源	政府編預算補助
評鑑實施	外部評鑑 (自願性)
評鑑類型	學校評鑑、學科評鑑 (評鑑週期八年)、及研究機構評鑑
實施方式	自我評鑑、同儕訪問評鑑
評鑑標準性質	屬質與屬量之資料並重
報告處理方式	結果對外布
結果運用	作為各校改進之依據、政府及企業界補助經費之參考



柒、日本大學之評鑑機構

日本於一九八四年成立「臨時教育審議會」(National Council on Educational Reform)，全面討論教育改革事宜，大學評鑑乃被提出，並於一九八七年九月正式成立「大學審議會」(Japan University Council, JUC)，以負責高等教育之改革與大學評鑑工作。接著，一九九一年七月，修訂之「大學設置標準」與「研究所設置標準」相繼頒佈，對自我評鑑之作業，加以規定。最後，大學審議會於一九九二年建議大學評鑑事項，以改革大學教育。包括大學實施自評的制度，以改善教學與研究品質；評鑑係以自檢自評為基礎；未來須以建立建立大學之間相互評鑑制度為目標。同年，文部省依據「大學設置標準」中之規定：「大學須自發地試行教學與研究活動的自檢自評事宜，以增進教學與研究之水準，達成大學目標與社會應盡的義務。」自此，開始要求大學實施大學自檢自評制度(蘇錦麗，1997)。



一、大學基準協會 (JUAA) 之組織性質

JUAA 於 1947 年成立，其主要目的是負責建立一套大學評定標準，進而希望各大學能透過自我評估以達到更佳的境界，為一「自我改進」導向的高等教育評鑑。目前已有 281 所大學會員加入其協會，屬於民間組織性質 (JUAA, 2004)。

二、大學基準協會 (JUAA) 之組織架構

大學基準協會組織的成員分為役員與委員會委員二類，役員之中設有會長一名、副會長六名、專務理事一名、理事二十七名及監事二名；另外委員會委員分為十三類，分為基準委員會、判定委員會、大學財政評價分科會、異議申複審查會、法科大學院適格認定檢討委員會、短期大學認評價檢討委員會及大學評價企劃立案委員會等等 (JUAA, 2004)。

在大學基準協會之下，其組織體系的劃分如圖 2-2-3 所示，上設有理事會，下面分設管理大學評價的「判定委員會」、「相互評價委員會」及「異議申複審查會」，各為獨立的組織。日本的大學評價是專業學門與整體大學校務分開進行的評鑑系統，因此，判定委員會與相互評價委員會之下，皆分設「△△系專門審查分科會」與「□□大學審查分科會」，其主要任務為評鑑該學門與大學校院，其評鑑的指標由判定委員會及相互評價委員會審定，而最終的評價結果亦是由這二個委員會判定之。如果大學校院或系別學門單位對評價結果有異議之時，可向異議申複審查會提出疑議。而日本對於大學的財政分配與運用亦有一個專門的評價組織，由「大學財政評價分科會」負責之（JUAA，2004）。

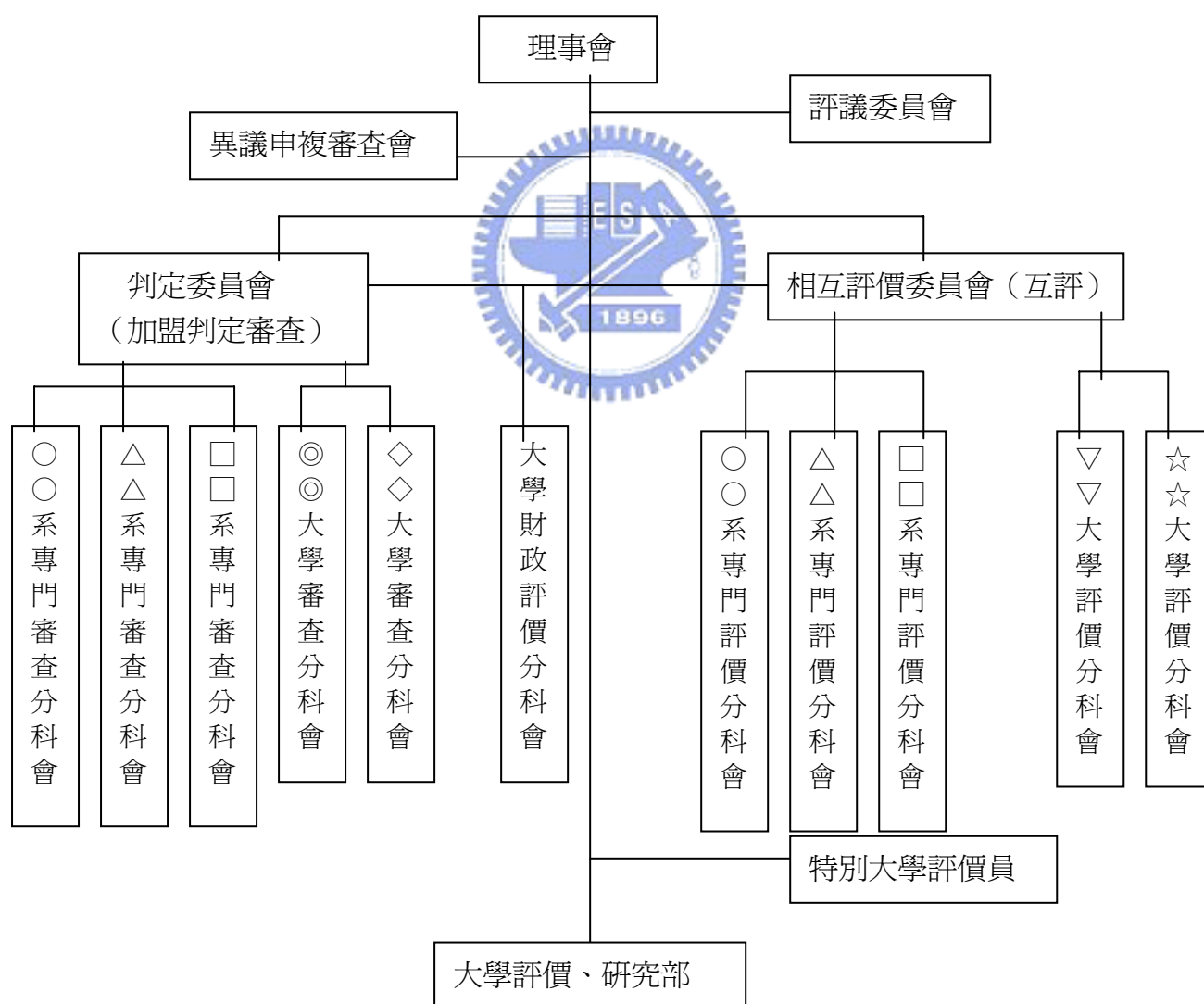


圖 2-3-3 大學基準協會之組織系統

二、大學基準協會（JUAA）之評鑑過程

日本之大學自檢自評制度仍以自我評鑑為主，同僚訪問評鑑並不普遍，其所發行之「自檢自評指南」(A Handbook of Self-Monitoring and Self-Evaluation) 是大學評鑑的指導綱領，各大學須依此指南與學校本身理念實施自我評鑑。根據 2004 年 JUAA 公佈的內容，共分為四個階段（JUAA, 2004）：

- （一）第一階段：各大學須依據協會所訂定之細目與格式，進行自我評鑑，並提出自評報告，證實該大學符合協會的最低必要條件。
- （二）第二階段：自評報告提出後，由各領域專家組成之委員會（判定委員會、相互評價委員會下設組織之大學分科會、專門分科會、全學分科會及大學財政評價分科會全面評鑑各大學提出之報告後，最後再提出結果報告。
- （三）第三階段：判定委員會和相互評價委員會再針對第二階段提出之結果報告，做最終的評價與結果通知。
- （四）第四階段：協會接獲各大學自我評鑑報告及委員會報告後，即對大學發佈建議書，並請各大學提出列有完成目標期限之實施計畫。

此評鑑過程為一個週期循環的過程，第四階段的最終建議書發佈後，大學再進行自我改進的實施計畫，而後再進行自我評價。

三、評鑑指標

委員會的評鑑主要以數據與文書為基礎；然一旦發生問題時，也可能實地訪視大學，查驗數據。大學可自行決定是否要公佈評鑑結果，大學必須負擔由協會進行之訪問評鑑費用。自一九九六年四月始，這種評鑑將每十年實施一次。大學評鑑之指標以學校組織的不同而分為二類，以大學部與研究所區分，以下針對其大學部的評鑑指標（共十五項）做一介紹（JUAA, 2004）：

- （一）大學理念目的
- （二）教育研究組織

(三) 學士課程、教育內容及教育方法

(四) 學生入學：招生情形、入選方式等。

(五) 教員組織：包括教員考績、專任兼任比率等

(六) 研究活動、研究環境

1. 研究活動：論文研究成果審查、論文發表狀況、國際研究參與情形等。

2. 研究環境：教員研究室的整備情形、研究獎助金申請情形、學校自籌經費情形及研究助成財團的支助情形等。

(七) 設施設備：學習設備、學生活動空間、學校對外開放空間及學校衛生、安全設備等。

(八) 圖書館、圖書、電子媒體等：圖書整備情形、圖書館的規模及設備及與國內外其他大學之圖書館合作情形等。

(九) 社會貢獻：公開講座的開設狀況與市民參與的情形、產學合作情形等。

(十) 學生生活：學生的經濟支援、學生的生活相談、就業指導及學生的課外活動。

(十一) 管理組織：教授會的組織活動適切性、與大學協議會之間的關係、機能分組等。

(十二) 財務：預算分配與執行之明確性、透明性及適切性。

(十三) 事務組織：事務組織與教學系統之間的相互獨立性及互相協力關係等。

(十四) 大學自我評鑑：自我評鑑的要點、結果、改善情形等

(十五) 情報公開及說明責任：財政公開狀況、自我評鑑公開結論公開情形。

研究部的評鑑指標與大學部的評鑑指標無異，共有十二項，只是並無針對教育研究組織、圖書館、圖書、電子媒體及財務項目進行評鑑，因為此組織結構無大學和研究之分。

雖然能促使大學透過自我評估的辦法，來達到大學的品質控制與績效責任，但不可否認的，該機制運作間還是受到文部省（Ministry of Education, MOE）所主導的政策影響（JUAA, 1997）。例如日本的大學要擴大學生來源、對新的院系所的成立案或是對院系合併與科系轉型等都需經過文部省的批准同意，而其間的同意依據就是根據大學每年的自我評估報告書（self-evaluation report）。

因此日本大學審議會（JUC）建議，文部省如果要改變高等教育機構的條例與相關政策必須依據大學自我評做報告書，以期望高等教育機構的自我評估能真正保證教學、科學研究與社區服務的品質。近年來，日本大學評鑑協會（JUAA, 2002）更積極與國際高等教育品質保證網路（International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE）合作，同時也於1996年順利加入該國際組織，透過與國際組織的機制運作與舉辦相關活動，對高等教育相關議題進行深入探討，同時也能提昇日本大學在國際上的聲望。

另外，日本大學評鑑機構籌設委員會於2001年成立，依其計畫，所以受公費補助之國立大學都應接受評鑑。其評鑑之目的，為對大學教育、研究及服務進行評估，以供學校憑藉改進，並且促進國民理解與支持大學運作。其評鑑方法，亦以學校自我評鑑為基礎，由校內及校外士先自評學校方針及具體實施要項，再由大學評鑑機構以書面和面談評鑑。依鑑內容，可略區分為三：

一、全校性主題之評鑑

每年訂定數個主題舉行評鑑，主題包括推動大學教育及研究活動之具體作法、大學整體營運情形、社會貢獻活動、產學合作成果及國際交流計畫等，並著重以國際的觀點進行評鑑。

二、各領域之教育評鑑

以學院及研究所為評鑑對象，以五年為一週期，評鑑過程著重實際授課觀察與學生反映意見，並以國際大學相互比較，評鑑項目包括：教育目標及目的、教育內容及方法、學生學習環境、社會貢獻與交流、提升改善之機制等等。

三、各領域之研究評鑑

以學院、研究所及研究中心為評鑑對象，以五年為一週期，依其設置目的、研究目標，以國際比較觀點，並以考量協助改革大學研究環境、研究人員、研究獨創性人才貢獻性為出發點；其評鑑項目包括：

（一）目的及目標的明確性與具體性；

- (二) 研究計畫的內容與水準；
- (三) 對社會經濟文化的貢獻（如專利及產學合作等）；
- (四) 研究目標達成之機制；
- (五) 研究提升與改善之體制（如獎勵與人事制度）。

捌、中國大陸的大學評鑑機構

1980 年代中期，中共中央與國務院先後作出經濟體制與科技體制的改革決定。接著，教育體制改革亦隨之跟進。中共不斷的努力提高高等學校之辦學水準，希望能在最短時間內彌補文革十年動亂所造成高教水準低落之缺憾。首先在 1985 年五月，高等教育的評鑑被正式載入《中共中央關於教育體制改革的決定》中，明確指出在擴大高等教育機構辦學自主權的同時，「國家及教育管理部门亦要加強對高等教育的宏觀指導與管理」。而同年十一月國家教委下達了《關於開展高等教育評估研究和試點工作的通知》，全國各級各類高等教育的評估和試點工作逐步、全面的開展。1990 年十月中共國家教委第 14 號令發布了《普通高等學校教育評估暫行規定》，首先對評鑑之目的與作用、基本形式、組織以及程序加以規定。其次，於 1993 年二月中共中央及國務院頒佈《中國教育改革與發展綱要》，根據其三十二條之規定：「要建立各級各類教育的質量標準與評估指標體系，各地教育部門必須將評估學校的教育質量品質作為一項經常性的任務」。最後，1995 年三月中共全國人大會議通過《中華人民共和國教育法》，其中第二十四條規定：「國家實行教育督導制度與學校及其他教育機構教育評估制度」，至此，教育評估（或評鑑）確立其法定地位，高等教育評估活動並在大陸地區全面展開（何卓飛，1997）。

甚且進一步的提出「二一一」工程計畫，要在二〇一〇年左右，有一百所高等院校和重點學科點，在教育質量、科學研究和管理達到世界較高水準。而其激勵各大學提昇辦學水準、科研成果之管理機制，即為其「高等教育評估制度」。

實施“高等學校教學質量和教學改革工程”，是教育部為不斷提高教學質量而推出的一項重大舉措，同時也是教育部《2003—2007 年教育振興行動計劃》的重要組成部分。精品課程建設是“質量工程”的重要內容之一，教育部計劃用 5 年時間（2003—2007 年）建設 1500 門國家級精品課程（胡悅倫，1998），利用現代化的教育信息技術手段將精品課程的相關內容上網並免費開放，以實現優質教學資源共享，提高人才培養質量。

以下針對中國大陸的高等教育評估機制，分為「普通高等教育教學工作水平評估」、「重點高等學校的選擇」加以探究，希冀對中國大陸高等教育評估機制與準則有一認識。

一、普通高等教育教學工作水平評估

根據《教育法》和《中國教育改革和發展綱要》的精神，國家教委決定從 1995 年起分期分批對普通高等學校進行本科教學工作評價。到 2004 年為止，已組織專家組對 110 所學校進行了本科教學工作合格評價，對 4 所學校進行了本科教學工作優秀評價的試評。以下針對「普通高等教育教學工作水平評估」之組織目的、內容及評估準則與實行情形，作一介紹。

（一）目的與原則

高等學校教學工作評價是高等教育建設和改革的重要組成部分。其目的是，加強和改國家教育行政部門對高等學校教學工作的宏觀管理和指導；促進高等學校改善辦學條件，加強教學基本建設，深化教學改革，並逐步建立和完善自我發展、自我約束的機制，以不斷提高教育質量和辦學效益。而且評價工作自始至終要貫徹「以評促建，以評促改，評建結合，重在建設」的原則。

（二）評估的組織與形式

普通高等學校教育評估是國家對高等學校實行監督的重要形式，由各級人民政府及其教育行政部門組織實施。其評價工作由教育部統一領導，目前評價工作主要由教育部高等教育司組織專家組實施。專家組主要任務是受教育部委托對被評學校的教學工作進行實地考察，並向學校及其主管部門反饋考察意見，向教育部提出評價結論的建議。而後將委托高等學校教學工作評價專家委員會負施，同時吸收社會力量參與。

其主要評估有合格評估（鑑定）、辦學水平評估和選優評估三種基本形式。各種評估形式制定相應的評估方案（含評估標準、評估指標體系和評估方法），評估方案要力求科學、簡易、可行、注重實效，有利於調動各類學校的積極性，在保證基本教育質量的基礎上辦出各自的特色。



1. 合格評估

主要是用於本科教育歷史較短的、基礎比較薄弱的學校。目的是使學校能夠達到國家基本的辦學水平和質量標準。幫助學校進一步明確辦學指導思想、加強教學基本建設、提高教學管理水平。被評學校評教育部確角定，目前主要是對文革後新建或升格的學校分成兩批進行合格評價。

2. 選優評估

主要用於本科教育歷史較長、基礎較好、工作水平較高的學校。主要目的是促進學校深化改革和辦出特色。被評學校由教育部根據學校申請確定。目前，主要是對進入“211 工程”重點建設的學校進行優秀評價，計畫在 1998 年至 2002 年的五年之內分兩批完成部分學校的評價工作。

3. 辦學水平評估

使用於上述兩類學校之間的學校。目的是促進學校不斷改進工作，提高教學質量和辦學水平。被評學校由教育部採取隨機抽樣的方式確定。

(三) 評估階段

普通高等學校評估工作，主要分為自評階段、專家組進校考察階段和專家組考察後的整改階段。以下分別介紹之：

1. 自評階段

自評階段是整個評價工作的基礎。學校要通過自評工作，紮實地進進教學改革首建設，為評價工作和學校持續發展打下堅實基礎。

2. 專家組進校考察階段

主要是學校自評工作和學校的教學工作進行全面的檢查和評價。

3. 專家組考察後的整改

此階段是鞏固評建成果的重要階段。學校要認真高究專家組的意見，制定整改工作計劃，建立和完善內部的教學質量管理制度和保證措施，逐步解決辦學的深層次問題。

評鑑工作的三個階段是一個整體，要同等重視。各階段都有堅持評估工作的原則，注重實效。要將評估工作與學校的正常工作、教學改革及長遠的建設目標相結合，以保證學校正常教學工作秩序和評價工作的質量。

(四) 評估標準

本方案適用於各類普通高等本科院校，其將各類普通高等學校分為六類，分別為 1. 綜合、師範、民族院校 2. 工科、農、林院校 3. 語文、財經、政法院

校 4. 醫學院校 5. 體育院校 6. 藝術院校。而其標準分為一級指標與二級指標，一級指標有七個項目，而二級指標為一級指標之細目，共有十九個項目。其中重要指標 11 項（表 2-18 中的黑體字），一般指標 8 項。二級指標的評估等級分為 A、B、C、D 四級，評估標準給出 A、C 兩級，介於 A、C 之間的為 B 級，低於 C 級的為 D 級。評估結論分為優秀、良好、合格、不合格四種，優秀為 $A \geq 15$ ， $C \leq 3$ ；良好為 $A+B \geq 15$ ；合格為 $D \leq 3$ 。

在一級指標及二級指標之外，另有一個特色項目，特色是在長期辦學過程中形成的，為該校特有的，優於其他學校的獨特優質風貌。特色可體現在不同方面，如治學方略、辦學觀念、辦學思路、科學先進的教學管理制度、運行機構；教育規模式、人才特點；課程體系、教學方法以及解決教改中的重點問題等方面。

以下表 2-3-10 為指標項目之細目。

表 2-3-10 中國大陸「普通高等教育教學工作水平評估」評估指標

一級指標	二級指標
1. 辦學指導思想	1.1 學位定位 1.2 辦學思路
2. 師資隊伍	2.1 師資隊伍數量與結構 2.2 主講教師
3. 教學條件與利用	3.1 教學基本設施 3.2 教學經費
4. 專業建設與教學改革	4.1 專業 4.2 課程 4.3 實踐教學
5 教學管理	5.1 管理隊伍 5.2 質量控制
6. 學風	6.1 教師風範 6.2 學習風氣
7. 教學效果	7.1 基本理論與基本技能 7.2 畢業論文或畢業設計 7.3 思想道德修養 7.4 體育 7.5 社會聲譽 7.6 就業

（五）評估結果審查

評估結論由教育部審定，並以適當的方式對外公布。本教學工作評估的結論實行有效期制暫定為六年。在有效期內，教育部可根據需要，組織對學校教學工作的某些方面進行抽檢，如發現嚴重的問題，要通過一定程序取消學校原有的結論，重新組織評價。

二、重點高等學校的選擇—「211 工程」

中共高等教育評鑑之工作可追溯至 1954 年，中共高教部正式決定六所學校為全國重點，到 1981 年底重點大學增至九十六所。重點學校之決定係中國大陸未開放時期的產物，其重點高校的選擇「客觀上把學校分為重點與非重點，主觀上是想把重點高校辦成高水準的學校；實習上是一種政府的，自上而下的行政評估，但又是一種很不科學、不很嚴格的評估」。文革之後鄧小平於 1977 年七月在聽取教育部工作會報時指示：「要抓一批重點大學。重點大學既是辦教育的中心，又是辦科研的中心。」1985 年《中共中央關於教育體制改革的決定》修正了前述以行政評估為主的評選方式，而採根據同行評議、擇優扶直的原則，有計畫地建設一批重點學科。從此奠定了選優評估之形式，使得原來中共創設“重點高校”作為其他學校“模範”的本意，演變為一項“榮譽”，只要是有基礎之大學都希望成為“高校中的高校”（楊景堯，1995）。

「211 工程」，是中國大陸在面向二十一世紀，要在二〇一〇年擁有一百所世界級大學，「211 工程」已列為中共國家重點建設項目，並列入國民經濟和社會發展中長期規劃和第九個五年計畫，從一九九五年起實施。隨後又修正目標，從這一百所大學中挑出北大、清華、復旦、浙江、上海交通大學等九所學校，作為重點大學，額外補助經費，致力於校園基

礎建設、教授薪資調整與研究計畫推展等，藉此拉抬整體水平。“211 工程”的提出，其仍系延續著“全國重點高校”之傳統任務。大學選優評估已成為中國大陸大學評鑑的主要類型。以下針對“211 工程”的施行內容作一介紹（211 工程，2004）。

（一）組織與內容

在組織方面，國務院成立了“211 工程”部級協調小組，協調小組由國務院、國家計委、國家教委及財政部的有關領導組成。下設辦公室具體負責“211 工程”建設項目的實施管理和檢查評估工作。

「211 工程」所需建設資金，採取國家、部門、地方和高等學校共同籌集的方式解決。按現行高等教育管理體制，建設資金主要由學校所屬的部門和地方政府籌措安排，中央安排一定的專項資金給予支持，對工程建設起推動、引導和調控作用。



（二）進程序

「211 工程」按基本程序進行審批和管理。中央行政主管部門和省（區、市）人民政府，商請國家教委對申請進入「211 工程」備選院校和學科進行預審，預審通過後，有關主管部門需向國家教委、國家計委報送預備立項備案材料。根據「211 工程」總體進度要求和國家財力可能，由國家教委會同有關部門（地方），向國家計委報送項目可行性研究報告。國家計委根據建設項目的具體目標和標準，部門、地方和院校自籌資金落實情況，以及中央專項資金的可能，進行綜合平衡和審核，條件成熟一所，批准一所。對符合「211 工程」建設要求，與國民經濟發展重點密切相關、自籌資金落實、不須中央專項支持的高等學校，也可列入重點建設計畫並享受相應政策。

三、重點高等學校選擇—「985 工程」

1998 年 5 月 4 日中國國家主席江澤民在慶祝北大建校 100 周年大會上宣告：“為了實現現代化，中國要建設若干具有世界先進水平的一流大學和一批一流學科。因此決定在 1999 年實施「面向 21 世紀教育振興行動計畫」，重點支援北京大學、清華大學等部分高等學校創建世界一流大學和高水準大學，該計劃源於 1998 年 5 月，簡稱「985 工程」。

「985 工程」建設是以建設若干所世界一流大學和一批國際知名的高水準研究型大學為目標，建立高等學校新的管理體制和運行機制，集中資源，突出重點，體現特色，發揮優勢，堅持跨越式發展，著重以下原則：

（一）建設目標

「985 工程」分為一期（1999-2003）、二期（2004-2007）建設，二期為鞏固一期建設成果，為創建世界一流大學和一批國際知名的高水準研究型大學進一步奠定堅實基礎，使一批學科達到或接近國際一流學科水平，經過更長時間的努力，建成若干所世界一流大學。有以下目標：

1. 通過管理體制創新，運行機制創新，積極探索世界一流大學建設的新機制。
2. 造就和引進一批具有世界一流水平的學術帶頭人和學術團隊。
3. 結合國家創新體系建設，重點建設一批「985 工程」科技創新平臺和「985 工程」哲學社會科學創新基地，促進一批世界一流學科的形成和推動學科建設。

（二）建設資金與組織管理

1. 建設資金由多方共同籌集，鼓勵有條件的部門、地方和企業籌集資金共建有關「985 工程」學校。其中中央專項資金重點用於「985 工程」科技創新平臺和「985 工程」哲學社會科學創新基地和隊伍建設，其他資金可根據學校「985 工程」建設規劃進行安排。「985 工程」專項資金的分配、使用和管理，按照財政部、教育部的相關規定執行。


2. 教育部、財政部成立「985 工程」領導小組和工作小組，協商決定工程建設中的重大方針政策問題和總體規劃。領導小組和工作小組下設辦公室，具體負責「985 工程」建設的日常工作。
3. 「985 工程」領導小組和工作小組根據「985 工程」建設目標和任務，從學科水平與覆蓋面、高水準科學研究、高層次人才培養等方面，提出進入「985 工程」建設學校的基本條件，即學校在優勢領域的數量和水平等方面居於全國前列。
4. 有關高等學校按照統一部署，根據「985 工程」的總體目標和任務，結合學校的發展戰略規劃、學科建設和師資隊伍建設規劃、校園建設規劃，編制學校「985 工程」建設可行性研究報告和「985 工程」科技創新平臺、「985 工程」哲學社會科學創新基地建設專案論證報告；「985 工程」領導小組和工作小組辦公室按照統一規劃和佈局，組織有關戰略和學科專家對學校申報的「985 工程」科技創新平臺和「985 工程」哲學社會科學創新基地進行審核，通過公平競爭，確定建設專案。在此基礎上，對學校「985 工程」建設可行性研究報告進行專家論證；學校根據專家意見修改可行性研究報告，完善後報教育部、財政部審批；教育部、財政部批復立項後安排建設。
5. 教育部、財政部將加強對「985 工程」建設專案的檢查、審計和績效評估，並根據檢查、審計、評估的結果，對有關高等學校的專案和資金進行調整。建設專案完成後，教育部、財政部組織專家會同相關部門組織驗收。

第四節 各國大學教育評鑑機構比較與啟示

壹、各國大學教育評鑑機構之比較分析

由上節所述，可知歐美先進國家已將提昇大學教育品質列為大學經營上的首要工作。而大學教育品質管制與品質保證亦已成為各國共同追求的目標。尤其是，歐美先進國紛紛設立品質保證專責單位或評鑑團體對大學進行品質管制，以確保教育品質。由各個先進國家在大學教育品質相關議題的比較分析中，我們可以發現各國大學評鑑制度之建構與發展，因其社會歷史背景淵源之不同，各有其特色。以下針對各教育先進國家大學教育的主要評鑑機構的組織性質、行政位階、經費來源、人員聘用等規劃評鑑單位性質、等進行比較，並說明其異同。

一、各國大學評鑑機構之功能定位



英國與澳洲大學教育品質的評鑑方式還是以多元方式為主；英國與荷蘭為自發之內部評鑑與政府強迫性之外部評鑑兩種方式；德國為雙元結構式的評鑑方式，分為內部品質評鑑機制與外部品質評鑑機制進行；美國是透過社會專業人士參與的評鑑方式為主，由各大學發揮自我管制精神自願參加；而法國、日本與中國則是比較偏向中央集權方式進行教育品質與績效責任的工作。

以表 2-3-1 為各個教育先進國家的大學評鑑制度的方式，其品質相關機構與其功能定位，由此各看出各個國家因為其文化背景、社會風氣與教育制度的不同，其大學評鑑的方式也有所不同，但是各個教育先進國家的目標都是為走向卓越化而努力的。茲將各國大學評鑑之機構及其功能定位列表 2-4-1 如下。

表 2-4-1 各國大學評鑑之機構與其功能定位

	評鑑機構	功能定位
美國	區域認可機構	機構之品質認可
	專業認可機構	學程之品質認可
英國	品質保證局 (QAA)	促進英國各校的自我評鑑與統計資料指標蒐集，並提昇社會大眾對高等教育品質的信心
	研究評鑑 (REA)	針對大學研究評鑑，以同儕評鑑為主，並以建立指標為評鑑發展的依據
法國	國家評鑑委員會 (CNE)	負責引入法國各大學內部品質控制的機制，主要功能是對高等教育機構進行綜合性的整體評鑑
德國	科學審議會 (Wissenschaftsrat)	針對德國高等教育的競爭與各項重大建設進行評估與研究，並提出內部資金的分配機制，還有針對高等教育未來展望提出建議
	德國研究會 (DFG)	功能為掌管分配各邦政府與聯邦政府之間的基礎研究經費，主要職責是對各本校本身研究能力與各校申請科學研究的議題進行評審
	德國認可審議會 (Akkreditierungsrat)	為確認教師教學與學生就學的品質，以提高產業界雇主、學校機構、家長學生的信賴，最終達到德國高等教育機構經營的透明度
荷蘭	荷蘭大學協會 (VSNU)	VSNU 主導學門外部品質評做機制，在大學自我管制之自主精神下，根據自我評鑑與同儕訪視，對大學教育品質進行全國性的評估
澳洲	澳大利亞大學品質局 (AUQA)	宗旨在提供有關澳洲高等教育機構品質之公開保證，並協助改善高等教育機構之學術品質
日本	日本大學評定協會 (JUAA)	主導日本各大學能持續透過自我評估的機制，以達到大學的品質控制與績效責任
	日本大學審議會 (JUC)	期望高等教育機構的自我評估能保證教學科學研究與社會服務的品質
中國	教育部 “高等學校教學質量和教學改革工程”	貫徹「以評促建，以評促改，評建結合，重在建設」的原則

二、各國大學評鑑機構性質之比較

各國高等教育評鑑團體大致分為：官方組織、半官方組織（隸屬政府但獨立運作）、以及民間團體三種。民間團體又可分為由各大學自組者與一般性民間團體（蘇錦麗，1997；Frazer, 1992）。

美國高等教育評鑑團體為民間團體組成，為內部評鑑的代表，以自願性、非官方、及多元性的同儕自我評鑑為特色；英國的高等教育評鑑方式較多元，分為QAA及研究評鑑的單位RAE，QAA為受到HEFC契約委託之獨立法人機構學術評鑑的單位，為一半官方機構；RAE為具官方色彩的研究評估小組，屬高等教育經費委員會（HEFC）管理；法國的國家評鑑委員會（CNE）雖為官方組織，但不隸屬於任何政府單位，為獨立運作的機制；德國的高等教育評鑑制度為雙元評鑑機制，主要負責機構由介於聯邦政府與高等教育之間的中介機構完成；荷蘭VSNU是一個由大學行政單位與外部訪評委員會所組成的民間大學教育評鑑團體共同組成之聯盟。至於澳洲的AUQA在性質上屬於獨立、非營利型態之國營股份有限公司，是由教育、訓練、青年事務部長審議會決議後設立的。日本的「大學認可協會」係由各大學自組之民間團體。而中國則是完全由官方教育部主導的評鑑制度。茲將各國大學教育評鑑團體性質之比較，列於表2-4-2。

表 2-4-2 各國大學教育評鑑機構性質之比較

國家		美國	英國	法國	德國	荷蘭	澳洲	日本	中國
評鑑團體性質	官方組織		●			●			●
	半官方組織		●	●	●		●		
民間團體	由各大學自組							●	
	一般性	●				●			

資料來源：修改自蘇錦麗（1997）

三、各國大學評鑑機構之經費來源比較

各國大學評鑑機構之經費來源各有不同，可分為：由政府編預算補助、由大學捐資、由接受評鑑之大學校院付費，有的國家評鑑機構經費來源只有一項，有的會有二個經費來源。英國的 RAE 是由 HEFC 負責管理，為具有官方色彩之研究機構，經費來自政府預算；QAA 則是接受大學教育機構經費補助與 HEFC 契約委託之獨立法人機構。法國的 CNE 為獨立於教育部的官方組織，經費由政府編預算支應。德國的 DFG 和德國研究會為介於聯邦與大學教育之間的中介機構，而認可審議會則是一獨立財團法人機構，三者經費來源則由政府直接補助。荷蘭的 VSNU 是一個由政府與民間大學評鑑團體合作組成之聯盟，其經費來自會員之捐助與大學繳交之會費，與接受教育部之補助。而澳洲的 AUQA 乃是由聯邦經費補助，日本則是 JUAA 之會員必須負擔由協會進行訪問評鑑費用。茲將各國大學評鑑機構之經費來源比較，列表 2-4-3 如下。

表 2-4-3 各國大學評鑑機構之經費來源比較

國 家	英 國	法 國	德 國	荷 蘭	澳 洲	日 本
經 費 來 源						
政府編預算補助	●	●	●	●	●	
大學捐資	●			●		
接受評鑑之大學校院付費				●		●

四、評鑑人員的來源

教育評鑑的執行首重評鑑人員的選擇，評鑑人員應有其代表性，更需要評鑑的專業與學門的專業，另外產業界的意見也需要納入。英國 QAA 董事會成員包括四位高等教育機關代表、四位來自 HEFC 之評鑑專業人員及六位來自工業界或具有財務管理實務的專家，實地訪評人員並加入學科專家與評估協調人員；法國 CNE 的董事會成員包含十一位學術研究團體代表、三位是非法國籍的國際知名教

學與研究學者、四位來自國會議院的經濟與社會委員會；荷蘭之 VSUN 訪視評鑑人員三名為該學門領域之專業代表、一名教育專家、一名學生代表、一名為有研究所學位的企業雇主，另可加入一位外國學者；澳洲 AUQA 的訪評人員來自大學代表、企業代表、國外學者及一位 AUQA 之專任行政人員。

表 2-4-4 各國教育評鑑機構之評鑑人員來源比較

國家	美國	英國	法國	荷蘭	澳洲
評鑑人員來源					
教育行政機關代表		●	●	●	
評鑑專業人士	●	●	●	●	●
學門與科系之學者	●	●	●	●	●
學校行政人員代表	●				●
產業界相關專業人員	●	●		●	●
學生代表				●	
國際學者			●	●	●

五、各國大學評鑑報告之處理方式

各國對於評鑑結果報告的處理方式不同，大致而言，可分為：完全對外公佈、不對外公佈、及選擇性公佈三種。美國並沒有一個統一專責的評鑑機構，而是由大學教育機構或專業協會形成自願性的非官方組織。其自我評鑑及實地訪評結果並不對外公佈，僅供學校內部作為改進的參考依據，而其認可結果，公開出版有獲有認可資格的受評機構名單。英國的學術評鑑結果，由 QAA 對外公佈；研究評鑑，則是由 RAE 作總結性判斷並分等級公開發布。法國的 CNE 對受評機構的自評報告是保密的，但訪問評鑑的報告會定期出版。另外荷蘭、澳洲與中國大陸也是公開，中國大陸並排等第。而日本因為採取大學校院自檢自評的制度，所以大學可自行決定是否要公佈評鑑結果。茲將各國大學教育評鑑報告處理方式之比較，列於表 2-4-5。

表 2-4-5 各國大學教育評鑑機構報告處理方式之比較

國 家 處理方式	美國	英國	法國	荷蘭	澳洲	日本	中國大陸
完全對外公布		●	●	●	●		●
不對外公布							
選擇性公布	●					●	
是否排等第		●					●

六、各國大學教育評鑑結果之運用

綜合各國評鑑報告之運用，大致可分為五種：作為各校改進、經費分配（補助）、認可之依據、學生選校（系）之參考、以及設置新學位課程之依據。美國公布的認可名單，與正式經費補助無關，但卻會影響各利害關係人的決定，包括學生選擇就學、社會大眾的捐助、或政府與民間企業的經費補助參考。英國強調績效責任導向，做為經費分配決定之參考。法國無正式認可制或獎懲的運用，僅做為政府及企業界補助經費之參考。德國 DFG 的功能在掌管、分配基礎研究經費，另外認可審議會負責機構及學門的認可。澳洲則將評鑑結果列為政府經費補助的依據，而日本主要為認可的依據。中國大陸則將評鑑結果列為是否進入「211 工程」之重點學校之依據。由於評鑑的主要功能在於改進，故由表 2-4-5 可知各國高等教育之評鑑結果皆能作為改進之依據。

表 2-4-6 各國大學教育評鑑結果運用之比較

國 家 評鑑報告之運用	美國	英國	法國	德國	荷蘭	澳洲	日本	中國 大陸
作為各校改進之依據	●	●	●	●	●	●	●	●
作為經費分配（補助）之參考或依據	●	●	●	●		●		

作為認可之依據	●	●		●			●	●
作為學生選校系之參考	●							
作為設置新學位課程之依據		●						

資料來源：修改自蘇錦麗（1997）

貳、我國當前大學評鑑制度之探究

大學評鑑自民國六十四年開始推動以來，歷經二十多年的實施結果，各界反應不一，有的贊同，有的反對。不論贊同或反對，一般多肯定大學評鑑之功能，但對於評鑑方式、評鑑規準、評鑑結果及其運用等問題，則有所批評。本研究由上述各教育先進國家及我國評鑑方式的演進，進一步分析，我國大學評鑑尚有以下之缺失：

一、缺乏專責評鑑機構

過去的評鑑工作，均由教育部主導而非由專業評鑑機構負責，委託學會或某一機構辦理，則該學會或機構並未對大學教育進行長期性、專業性之評鑑探究，難以從事客觀超然的評鑑，以致評鑑結果無法取得社會大眾一致的認可與尊重，遭受各界挑戰與質疑。

二、缺乏完整且專業的評鑑人才

即使是由教育部負責進行，但因主辦單位本身原先業務就繁重，很難對大學評鑑進行較長時期的規劃，負責人員心有餘而力不足，也難進行長期的追蹤評鑑。加上評鑑專業人才不足，容易倉促成軍、臨時找人協助等情況。就評鑑之專業水準而言，顯為欠缺。因此，建立完整的評鑑人才資料庫，以備評鑑所需，期使評鑑工作更加公正、客觀、超然，是刻不容緩的事。

三、評鑑規準未能引導大學機構發展其獨特性

目前，國內各大學的教育目標仍不明確，各校對於自身功能與定位亦很模

糊，一味追求成為綜合型大學，也致使大學的同質性過高。因此，評鑑指標如何就學校不同的特色做彈性的調整，引導大學發展其獨特性，促進大學教育機構的多元性，便成為重要的工作。評鑑規準及指標項目未臻理想，無法深入瞭解各大學教育機構的教育品質與發展特色，甚至影響評鑑結果的公信力，以致引起受評者及其他利害相關人的質疑與不滿。

四、評鑑結果的運用對教育決策影響有限

評鑑結果的運用，通常僅作為大學內部參考，對教育決策的影響有限。換言之，大學評鑑的目的，似乎較偏向改進導向的形成性目的，較無績效導向的總結性目的可言。

五、後設評鑑未受到重視

後設評鑑未受到應有的重視以致評鑑的「舊問題」依然存在，而隨著評鑑理論的發展，大學評鑑在實務層面並未有太大的改變，因此評鑑的「新問題」亦相伴而生。

六、自我評鑑有待倡導與推動

自我評鑑乃是自我檢視、自我改善、自我突破的重要契機。但國內各大學均缺乏評鑑相關經驗、信心不足、平日未養成留存資料的習慣，加上評鑑相關資料取得不易，主辦單位的防衛心態，都使得評鑑工作室礙難行。目前我國大學評鑑中，自我評鑑仍屬較弱的部份，是個亟待改善的課題。