

行政院國家科學委員會補助專題研究計畫

期中進度報告
期末報告

新自由主義、學術工作與性別政權的（再）形構：

臺灣的高等教育改革對大學新進教師之影響

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NSC 100 — 2410 —H —343 —031—MY2

執行期間：100年8月1日至102年7月31日

執行機構及系所：南華大學應用社會學系

計畫主持人：林昱瑄

共同主持人：無

計畫參與人員：無

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 1 份：

移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

國際合作研究計畫國外研究報告

處理方式：除列管計畫及下列情形者外，得立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權，一年二年後可公開查詢

中 華 民 國 102 年 10 月 30 日

前言

過去大學教師的工作權受《教師法》第 14 條第 1 項保障，除違反九款¹法定事由外，不得解聘、停聘或不續聘，大學教師的工作因此有著類似長聘制的保障。不過，台灣高等教育自 1990 年代起過度擴充，加上愈趨嚴重的少子化趨勢，使得現今大學數量供過於求，各大學除了面臨內部快速擴充所產生的經費競爭壓力外，還有極大的招生壓力。2002 年 1 月臺灣加入世界貿易組織（WTO），高等教育更面臨必須「國際化」與「市場化」的衝擊。為了建立高等教育的退場機制，同時也為了面對全球競爭的壓力，我國教育部從千禧年起開始推出一系列獎優汰劣的因應策略，例如 2002 年起推動「提升大學國際競爭力計畫」，2003 年教育部公布大學校院暨研究所進退場機制，2005 年提供十億元經費推動「獎勵大學教學卓越計畫」（以下簡稱教卓計畫），及 2006 年撥款五年五百億推動「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」（後更名為邁向頂尖大學計畫，以下簡稱頂大計劃），這些政策顯示教育部對於高等教育的經費補助已經走向競爭性經費核給，使得我國高等教育的發展進入「春秋戰國」激烈競爭的時期（楊瑩，2008：23）。同時，爭議多年的《大學法》修正案於 2005 年 12 月 13 日經立法院三讀通過，於 12 月 28 日由總統頒佈實施。其中第 5 條規定：「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑。」以及「教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，作為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考」。於是，2005 年底教育部發動各大學出資成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，2006 年起針對全國大學系所進行評鑑，並根據評鑑結果作為教育部核定系所招生名額調整、經費補助，以及學校調整規模之參考依據等，自此大學評鑑開始正式且全面地啟動。此外，《大學法》修正案還新增大學教師評鑑制度，包括第 19 條規定「大學除依教師法規定外，得於學校章則中增列教師權利義務，並得基於學術研究發展需要，另訂教師停聘或不續聘之規定，經校務會議審議通過後實施，並納入聘約」；第 21 條規定「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考」。這些條文一出，使得多數公私立大學在 2006 年之後開始訂定各校的教師評鑑辦法，對教師祭出限期升等條款、績效評量辦法、成績考核辦法等。同時，政府在推動大學校務綜合評鑑與系所評鑑，也會要求獲得「發展國際一流大學及頂尖研究中心（五年五百億）」、「獎勵教學卓越計畫」補助的大學校院率先推動教師評鑑，將競爭性專案經費的申請和教

¹ 九款事由分別為：(1)受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑；(2)曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案；(3)依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅；(4)褫奪公權尚未復權；(5)受監護或輔助宣告，尚未撤銷；(6)行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實；(7)經合格醫師證明有精神病；(8)教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大；(9)經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。

師評鑑綁在一起，強化教師績效表現的壓力。爲了應對這些和經費、資源休戚相關的評鑑，各大學自訂的教師評鑑辦法，莫不以高教評鑑中心的效標爲馬首是瞻，使得評鑑方式漸趨量化、明確化、客觀指標化、計分嚴格化(蘇碩斌, 2009)。

我從 2008 年 8 月開始進入大學成爲專任助理教授，當時教育部已經開始推動一系列引導高等教育進行結構重組的政策，例如推動卓越計畫、大學評鑑、將國際期刊引用索引 (SCI、SSCI、EI、A&HCI) 建構成學術能力的重要指標，同時透過大學法修法開放各校自訂聘約、教師評鑑辦法…等。不過，當時的我只知道高等教育的治理方式正發生重大的轉變，並沒有意識到這些改變將會如何影響我的工作和日常生活，進入職場後，這些效應一一浮現出來。一開始是許多資深同仁會好心地教導我工作上的「撇步」，例如：文章投稿時一定要注意是不是「I」級期刊；文章不要先發表在書中，發表順序一定要先期刊，之後才放到書中；每年一定要申請國科會的研究計畫；只要有自己名字的文件全部都要留下來做爲評鑑的佐證資料；和學生晤談或互動都要請對方簽名或留下紀錄……。同時我也發現自己經常在做很多「無聊」的事情：例如不斷地填表(各式各樣的績效評量表、文章發表量統計表、輔導學生成效表、教學、研究、行政、輔導各方面的表現…)；製造佐證資料、工作績效；收集評鑑所需點數；花費大量時間開會討論系所目標、課程地圖、以及如何「自我改進」以符合評鑑手冊上要求的各項指標…。慢慢地事情越來越多，時間越來越不夠用，於是我開始會爲了和學生談話用掉一個下午，而感到懊悔、沮喪；備課花太多時間而覺得自己做事沒效率；沒力氣參加社會運動或社會服務而感到罪惡、自責；沒時間和家人、伴侶好好地說話、相處，而衝突不斷……。即便如此，再怎麼長時間努力工作、自我壓縮，還是追趕不上密密麻麻的績效指標和研究發表的壓力。在這種情況下，我過得既不健康、也不快樂、與人疏離、對工作失去熱情、自我感奇差。諷刺的是，這一切都是名之爲「追求卓越」的旗幟底下發生，不過我一點都不覺得自己日日夜夜地辛勤勞動是在追求卓越，反而更像是向下沈淪，我真真切切地感覺到自己被一張看不見的建制之網嚴密緊實地捆縛、終至動彈不得。於是我開始想到爲何主流社會學的研究總是在研究「他者」、幫助「弱勢」，可是當我們自己自身處在各種權力關係的建制中，被捆縛得動彈不得時，卻沒有能力自我救贖、繪製出交織作用在自己身上的權力關係地圖，找出改變遊戲規則的樞紐。我又想到Smith和Griffith當年一起進行學校教育與母職的研究，不也是從她們最切身、真實的煩惱與困惑出發嗎？因爲相信人們才是其生活世界中的專家，當日常經驗中出現矛盾與斷裂的時候，正是從事探究的起點。最後，建制民族誌的知識生產成爲她們反抗建制的途徑和出路。於是，我開始了這個以自己——大學教師爲研究對象、爲了和自己一樣的人們(for people)²而奮鬥的研究旅程。

² Smith 曾說建制民族誌是一種爲了人們而存在的社會學(a sociology for people)，而非關於人們的社會學(a sociology of people)，兩者的不同之處在於，前者是召喚身爲社會學家的我們去發現這個我們所參與的日常生活世界，如何由人們的在地活動，包括我們自己所拼湊組合而成。它重視人們生活世界裡頭所生產的善知識，而非用專家知識或論述來取代人們在實作中所獲得的知識。後者則是將人們當成研究的客體，企圖用專家知識取代人們的經驗和善知識(Smith, 2002:

本研究以建制民族誌作為探究取徑，問題意識的起點始自大學教師評鑑制度與教師日常生活中的工作和生活經驗之間的矛盾與斷裂，由於建制民族誌強調從人們真實的日常經驗入手。因此，本研究以大學教師的工作與生活經驗，作為探究的起點。資料收集的方法包括訪談和文本分析。目前為止，³本研究共訪談二十五位在大學擔任教職的學術工作者，受訪者的人口特質涵蓋不同性別（男／女）、聘僱方式（專任教師／約聘教師／博士教師／專案教師／行政教師）、年資、專業領域（理工／人文）、機構性質（國立／私立、頂大／教卓／其他、大學／科大）、家庭狀態等，以分析評鑑的普遍化關係，如何運作在不同情境下的人們身上。分析的文本除了請受訪者提供學校用來檢核工作表現的績效考核表、評量辦法、學校要求填寫的各式表格、文件之外，還包括相關的國家政策文件、大學法規等。本研究目的在於瞭解大學教師評鑑制度如何實際作用在大學教師身上，包括工作、家庭、個人和日常生活的經驗。或者說，大學對於學術工作者的勞動過程所發展出來的評鑑與管理方式，究竟透過哪些方式重新編派了學術工作者的身體、情緒和勞動過程，並改變了學術工作的內容和定義，最後企圖描繪、勾勒出大學教師評鑑的建制關係，及其背後隱含的意識型態。

政策背景與相關研究

面對全球競爭的壓力與資源有限的問題，自千禧年起，台灣開始推動一系列重大的高等教育改革措施，以重新調整高等教育的結構，例如修正《大學法》、建立大學分類、重視研究卓越與教學卓越、全面實施大學評鑑、推動國立大學法人化、提高國立大學自籌經費比例、將國際期刊引用索引（SCI、SSCI、EI、A&HCI）建構成學術研究能力或成果的重要指標、鼓勵各校自訂教師評鑑辦法等，這些政策使得大學生態丕變、學術專業面臨重大變遷。首先，最大的改變來自於研究績效表現壓力的增加。2000年以後，教育部以大量競爭性經費補助的方式，推動研究卓越與教學卓越計畫，試圖影響大學發展方向。為了追求世界百大，2003年教育部開始影響國科會將國際期刊引用索引（SCI、SSCI、EI、A&HCI）建構成學術研究能力或成果的重要指標，同時建置「臺灣社會科學引文索引」（TSSCI）資料庫，引發各校爭相制訂各種獎勵辦法，刺激校內教師發表英文論文在這些國際期刊上，以提高學校排比。2005年大學法修法後，我國開放各校自訂教師評鑑法規，作為教師評鑑之依據。緊接著，2006年教育部委託「財團法人高等教育基金會」開始針對全國大學系所進行評鑑，以五年為一週期，評鑑全台78所一般大學校院全部系所，評鑑結果分為「通過」、「待觀察」、「未通過」三種，並根據評鑑結果作為教育部核定系所招生名額調整、經費補助，以及學校調整規模之參考依據。為了應對這些和經費、資源休戚相關的評鑑，促使各校有越來越大的壓力必須訂定更為嚴苛的教師評鑑標準，以符合教育部的期待。許多學校因此

19)。

³ 這個研究仍在進行中，到目前為止可以分為兩個階段，第一個階段為我和莉芳共同進行，主要探究的對象為大學新進教師，研究方法為訪談。第二階段由我獨立進行，研究方法加入相關文本分析，以及將訪談對象擴大到非大學新進教師。未來希望向上延伸探究評鑑制度的流程。

開始發展出限期升等的條款，或是各種計算繁複的績效評量表。教師的研究績效表現壓力也因此大幅提高。再者，教師來自研究以外的工作激增。目前大學面臨少子化的危機、自籌經費比例提高與評鑑的壓力等，許多大學會透過校內教師評鑑指標的建立，將招生壓力、因應評鑑而生的大量行政工作、引進外來資源、開設大量的在職進修專班課程、…等事務，轉嫁到教師身上，使得教師在教學、輔導、行政、服務方面的工作激增。最後，由於教育部對大學人事聘任制度鬆綁，加上大學經費緊縮，爲了節省人事成本，學校寧願爭取競爭性經費聘用大量的彈性師資，也不願輕易聘任專任教師，導致高等教育師資非典型雇用、人力彈性的狀況愈趨嚴重。

面對國內學術工作的重要變化，學界起初僅將討論的焦點放在學術評鑑的省思上，批判目前以 T/SSCI、A&HCI，作爲升等或獎勵的依據，對於知識生產的內容和方向所造成的影響。例如 2004 年 9 月學術界召開「反思臺灣的（人文及社會）高教學術評鑑研討會」，針對臺灣學術評鑑引發的各項問題進行了一次批判性的討論，會後並將研討會的內容集結成《全球化與知識生產：反思台灣學術評鑑》一書。該書所收錄的文章大多聚焦在批判學術知識的市場化現象，分析政府及學界領導階層如何透過市場機制（包括競爭、金錢利益），規範學術資源（包括人力、物力）之配置，以提升其研究績效和生產力，因此造成學術知識生產的扭曲與異化現象。到了 2008 年，臺灣社會研究季刊再次針對與退場機制結合的大學評鑑制度，舉辦台社論壇，主題爲「大學開門三件事：應付評鑑、擔心退場、賣力招生？」，邀請身處不同類型大學的學術社群新進者，討論當今高等教育發展及其學術工作的困境。其中許多學術工作者自我揭露式地分享自身經驗，直言批判大學評鑑促進表現主義的風行（何東洪，2008；曾建元，2008）；強化研究至上，教學次之的階序格局（吳挺鋒，2008；王之相，2008）；服務性工作和行政作業大幅度增加（翁裕峰，2008）、忽視不同性質機構學術工作者的勞動條件差異等（周芬姿，2008）。這次的論壇顯示出國內學者對於學術工作所面臨的衝擊與挑戰，已有所警覺和批判反思。2012 年 2 月台灣高等教育產業工會正式成立，凸顯台灣受到全球化趨勢影響，所推動的一系列高教改革，已嚴重衝擊到學術專業的勞動權益和環境，使得台灣高教勞動者必須跨領域地集結起來，共同捍衛其勞動條件和尊嚴。儘管如此，系統性的研究仍舊相關缺乏。

目前，國內針對此一議題的相關研究，僅有蘇碩斌（2009）研究現今評鑑制度下，公私立大學社會系所教師的處境、陳怡如（2009）訪談 12 位女性助理教授，研究臺灣高等教育改革對大學新進女性教師的工作經驗與職業發展之影響。郭育誠（2010）討論評鑑制度對大學教師勞動過程的影響，以及吳宜親（2007）研究一位研究型大學教師的自我認同。可見，高教改革雖然已經劇烈地改變了大學教師的所處的生態結構、組織文化和工作的內容與學術認同，但截至目前爲止，相關研究仍相當不足。另一方面，既有研究討論的議題比較偏重在對大學老師工作經驗、工作認同、職業發展的影響，但較少討論如何大學結構重組如何影

響大學教師的日常生活經驗，亦即大學教育重組的過程如何實際作用在大學教師身上，包括工作、家庭、個人和日常生活的經驗。

在所有的專業工作中，學術工作可說是比較自由、自主和自為目的的一項工作。不過，它同時也是一項非常繁重的工作。學術工作者必須同時滿足教學、服務研究這些不同的角色期待，同時學術研究的產出需要很長的時間，不管作實驗、進行田野研究，寫書、寫文章都不是可以快速處理的事情，因此它是一個經常過度荷重的專業工作，容易擠壓到個人私領域的活動，造成個人對於公／私領域、經濟／非經濟活動不平衡的投入(Bailyn, 2003)。許多研究因此關心大學教師如何維持工作和生活的平衡，同時也會加入性別差異的分析(Suitor et al. 2001; Mason & Goulden 2002; Gatta & Roos 2004; Jacobs 2004; Jacobs & Winslow 2004a, 2004b)。少數研究特別將焦點放在女性教師身上，討論學術媽媽需要兼顧母職和家務、照顧工作的艱難處境(Vancour, 2009; Comer & Stites-Doe 2006)。不過，Pillay (2009)曾經批判這種「平衡工作和家庭生活的研究取徑」(balancing two lives approach)，將母職和養育、愛、情感連結在一起，將學術和理性、邏輯連結在一起，不但無法挑戰學術工作本身的男性思維方式，還容易強化女性不適合學術工作的刻板印象，使得女性在學術界的不利處境，因為這套說法反而被合理化了。因此，她認為如果我們希望女性能夠在學術工作中找到完整的自我，應該要設法整合工作／家庭這兩種模式，使得母職和心智工作兩者可以獲得統整。Bailyn(2003)也指出這種二元對立的模式，預設工作和家庭生活分屬兩個不同領域，可以作清楚地切割，這樣會「常規化」以男性為標準的理想學術工作者模型，忽略男性和女性不同的生活經驗，如何造成他／她們參與公領域的限制。因此，她主張相關研究應該整合公／私兩種領域，同時檢視個體在公領域的經濟生活、私領域的家庭生活、社群以及其他個人活動的面向，以確保個體可以平等地投入、參與在每個領域中。

事實上，學術工作正由於它沒有明確的上下班時間、清楚的工時計算方式，所以它在公／私領域的區隔，反而最不明顯，兩者也最容易相互滲透、影響。學術工作者擁有極大的彈性和自主性，可以將他／她的生活調整為他所需要的工作狀態。換言之，學術工作在強調「效率」、「效能」這種新自由主義意識型態的召喚底下，反而更容易成為一週七天，二十四小時全年無休的勞動者，以應付貪婪組織(greedy institutions)，無上限的要求。此時，自我健康、情緒照顧、休閒娛樂、對他人的照顧工作、親密關係、社交活動……這些維持個體生活所必需的再生產活動和社會關係，勢必會經歷重新擘畫和調整的過程，才可能造就一個隨時可以工作的新自由主義主體。這涉及行動者內在價值的轉變，以及一系列生活形態和社會關係的重組，絕非僅討論家庭和工作兩者的時間與精力分配的衝突和壓力，就可以掌握全貌。換言之，本研究想要探討的面向，除了學術工作職場本身所發生的變化之外，還包括這樣的結構變動如何牽動一個學術工作者的再生產活動和其他社會關係的維繫與安排，亦即學術人如何將自己調整為一種新的主體，或是經營出特定型態的社會關係（意指為人伴侶、配偶、子女、父母等社會關係），

以應付伴隨大學教師評鑑建制而來的無止盡的績效要求。

由上述討論可知，大學結構重組不只會影響學術工作本身的意義和內容、學術工作者的專業認同和勞動過程，同時還會連帶牽動大學教師對於日常生活的治理與安排，各類再生產活動的性別分工，以及他／她們如何為人伴侶、子女、父母、朋友，包括他們和國家、大學機構、學生、同事等社會關係都會隨之經歷重新組構的過程，不過國內學術社群不僅很少討論到大學結構重組如何影響學術工作的質變與量變，對於大學教師日常生活實作、社會關係變化的討論，更是付諸闕如。因此，本研究採取建制民族誌的研究方法，以二十五位大學教師的工作和生活經驗作為起點，探究大學結構重組如何影響學術工作勞動過程，甚至滲透到個人的日常生活實作，形成一種新型態、跨地、跨時的統治關係。

研究方法

一、建制民族誌

本研究所採的方法論為加拿大女性主義學者 Dorothy Smith (1987, 2002, 2005)所發展的建制民族誌(Institutional Ethnography)，它是一種強調從人們生活經驗出發的理論和社會學，同時也是一種發現和探究的方法(Smith, 2005)。它將焦點放在人們生活中所發生的事情和行動，追溯這些活動的結果和工作過程，以挖掘背後隱含的權力和宰制人們的政權。「建制」(institution)在這裡並不是指一種特定的機構或組織，而是指發生在多個場域相互協作、交織的工作過程。以健康照護為例，如果我們將它當成一種建制關係來作探究，代表我們關心的是和健康照護這件事相關的大量的相互協作的工作過程和行動。從場域來看，至少牽涉到醫院、住家、醫生辦公室、社區診所、小學、工作場所、藥局、製藥公司、廣告商、保險公司、政府管理部門、大眾傳媒、醫藥和護理學校等。很明顯地，在現代社會中，建制關係通常過於複雜而龐大，我們不可能也沒必要完整地研究或描繪出所有的建制關係，不過，建制民族誌的目的就在於針對某些特定的建制複合關係進行探究，使得它們和其他場域、行動途徑的關連得以被看見。因此，DeVault (2008: 295)將它界定為一種權力的民族誌(an ethnography of power)，強調它可以描繪出在地的活動如何被連結到不同時間和地點所發生的事情，以完成統治的目標。至於「民族誌」(ethnography)則是代表其研究方法如同民族誌一般，強調從人們日常生活的經驗出發。Smith 非常反對主流社會學往往由理論主導，將理論框架強行套用在人們日常實際作為上，並且將人們當成知識的客體，建制民族誌的存有論就是要對抗主流社會學的這些特性，因此它很強調人們必須是主體、知者或是研究發現的潛在知者，它必須確保研究者是從人們實際經驗、言談或書寫的真實活動中學習。但它和一般民族誌不同之處在於，它不會滿足於僅僅停留在人們的在地經驗，它希望能從人們的經驗出發，探討人們在地的作為如何參與或者被組織到跨地的關係之中，因此可以發現和探索這些日常活動以及它們在延伸出來的行動序列中的定位(DeVault & McCoy, 2006: 17-18; Smith, 2005: 49)。

在本研究中，我想要探究的是高等教育結構重組後，大學教師日常生活中的工作和生活經驗，如何被鑲嵌在大學教師評鑑的建制關係之中，以及學術工作者如何參與這套建制政權，以瞭解大學機構的建制關係如何在日常生活中實際運作。對此，建制民族誌有幾個重要的概念工具，非常適合用來探究此一問題。首先，Smith對「工作」採取非常寬鬆的定義，工作不只是有薪工作，也不只是在作的事情，還延伸到任何花費人們時間和心力從事的工作、人們覺得重要的事情、在特定情境下不管用什麼方法或手段從事的事情、以及需要思考的事情。Smith以如此寬廣的方式定義工作，主要和女性主義者要求家務有給制，將工作的概念擴展到無酬、以及看不見的工作有關。女性主義者提出大部分由女性所從事的家務勞動工作，明明需要花費非常多心力，而且因為有人從事這些工作，社會才得以運作，資本主義才得以持續，但這些事情卻不被資本主義社會當成一種工作，也沒有薪資，這是非常不公平的事情。如果我們仍採用主流的工作定義，就會複製女人勞動被忽略的性別不平等關係。Smith受女性主義啟發，擴展對工作的概念，提醒研究者要將人類存在的需求肉身化—人們需要餵飽自己、相互關心、依賴、養育教育下一代等，這些照顧工作都必須被看見(DeVault, 2008: 5-6)。這樣的定義可以使我們很具體地、從經驗出發來討論工作這件事，才能將個人的主體經驗納進來，而非很抽象地談被論述界定的工作。就如同本研究想要探究的「學術工作」傳統上被界定為包含「教學、服務、研究」三大面向，其中教學和服務，尤其大量充斥著情緒勞動的面向，有很大部分是屬於「看不見的工作」。因此，採用建制民族誌對於工作的界定進行探究，才能真實且持平地看見學術工作的各個面向。另一方面，建制民族誌非常強調「社會關係」的概念，它的意思與我們平常所討論的關係，如師生關係、親子關係等不同。「社會關係」是指人們在一個在地情境中所做的、體驗的事情，如何和暗中整合多元在地情境的行動次序相掛勾，亦即它所關注的是一個組織情境中的工作，如何與其他人在其他情境中的工作相關連(Smith, 2002)。在本研究中，我將學術工作者的工作與生活，一併納進來檢視，目的在於探究大學仰賴學術工作者所完成的工作，必須和哪些特定情境的其他人的工作相互協作，才得以完成這整套建制關係的順利運作。最後，建制民族誌非常關心解讀參與者完成工作流程背後的「意識型態基因」(ideological code)。⁴Smith (1990, 1999)強調工作流程都會有主導的論述在協調每個步驟的參與者，進行必要的活動，這種論述會結晶成建制內通用的術語或分類系統，提供給建制內的參與者，用來進行日常經驗的詮釋基模，而這些說法會進一步強化主流論述的觀點，因此具有自我複製的特性。這種詮釋基磨被Smith稱為「意識型態基因」。在本研究中，主導大學教師進行工作流程背後的意識型態碼，來自於他們對於大學評鑑、教師評鑑、來自教育部、國科會、大學本身……相關文本的解讀。要檢視建制觀點是如何產生意識型態效果的方法是去記錄哪些經驗被建制觀點所排除？而哪些人的經驗在建制觀點下被消音(王增勇, 2010)？

⁴ 「意識型態基因」(ideological code)為王增勇(2010)的翻譯方式，code之所以翻為「基因」，而非「碼」取其像人類基因得以不斷複製之意。

因此，本研究除了訪談大學教師的工作流程外，還會將評鑑其工作表現的相關文本、政策都納進來檢視，以探尋主導大學教師完成學術工作背後的意識型態基因碼，亦即大學結構重組後，定義學術工作的主流論述。

二、資料收集方法

建制民族誌的資料收集方法是多元的，包含訪談、焦點團體、參與觀察、文件檔案分析等，本研究則是以訪談和文本分析為主。

1. 訪談

本研究邀請二十五位進入大學任教不超過五年的學術工作者進行訪談，其人口特質盡量涵蓋不同性別（男／女）、專業領域（理工／人文）、機構性質（國立／私立、前段班／後段班、都會／鄉村、大學／科大／技術學院）、教師聘約類型（專任教師／約聘教師／博士教師／方案教師）、家庭狀態等……大學教師，以反應他／她們在不同條件底下的差異經驗。

最後，本研究所找到的二十五位受訪者（受訪者基本資料請見附件一），年齡從 34 至 44 歲不等，性別比例男女約各占一半（男性十四位、女性十一位），其中三位女性受訪者已婚、兩位已有小孩，八位男性受訪者已婚、其中二人現在已離婚，六位有小孩。就其任教的大學而言，有十一位在公立大學任教、十三位在私立大學。大部分都在人文、社會科學領域任教，只有一位是在自然科學領域。二十五位中兩位是副教授，十八位為專任助理教授，五位處於非典型雇用型態中。學校地理位置的分佈，有在鄉村也有在都市，遍及台灣的北、中、南、東部。

訪談的內容主要分為三大面向：一、個人背景資料，包括受訪者的教育背景、專業訓練過程、職涯選擇、家庭背景、親密關係；二、工作生活，請受訪者對於工作的事項、內容和過程作具體詳細的描述，包括機構期待的工作職責、績效標準、大學本身的政策和相關人事法規等；三、工作和個人生活的安排，包括日常作息、家庭分工、照顧責任、親密關係、社群活動、友誼、個人嗜好與休閒。雖然我在進行訪談前，腦海中存在這樣的分類架構和規劃，但實際上進行時，方式非常彈性，並沒有制式的問題，或是一定的先後順序。

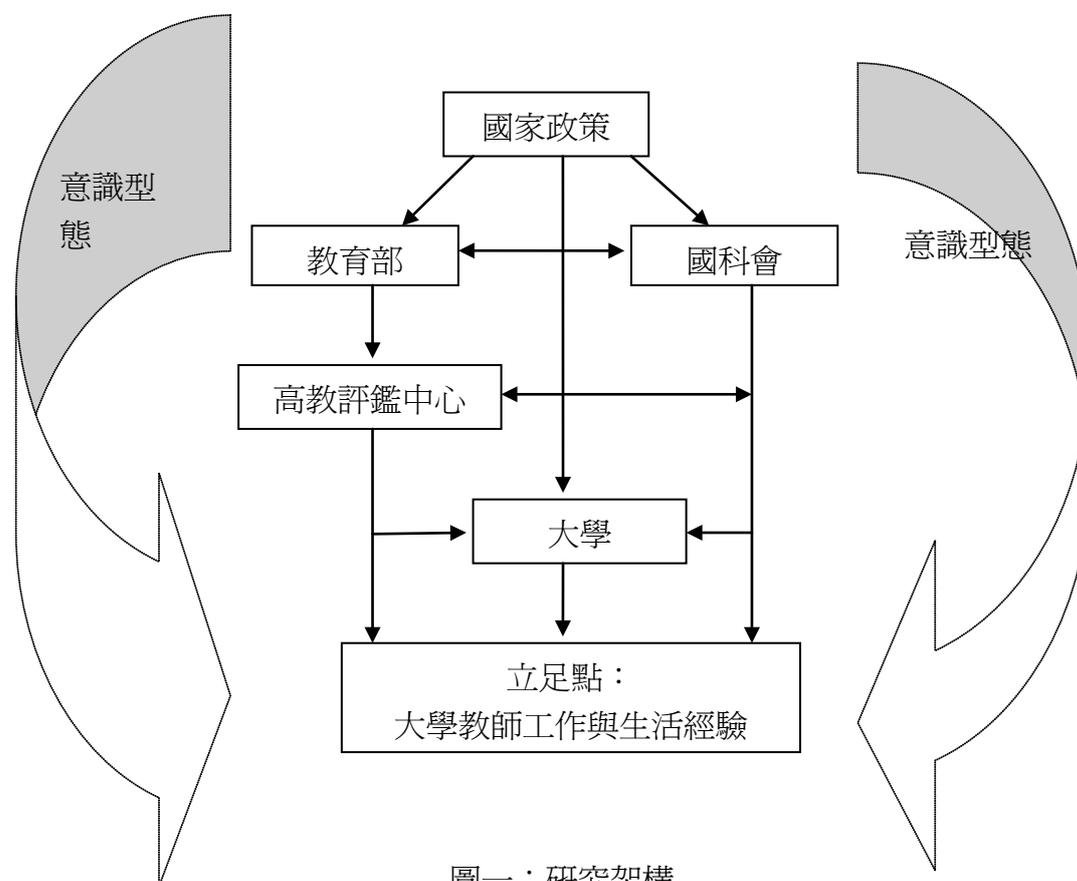
2. 文本分析

對建制民族誌的研究來說，文本佔有很重要的地位。由於文本具有可再製性與可以標準化工作活動和流程的特性，因此可以協調與連結人們在不同時間、地點所從事的行動，並且確保所有的過程都符合標準化的程序，以達成跨地、跨時的統治(Smith, 2005: 170)。所以，它是連結個人活動和建制社會關係的關鍵點，也是統治關係得以跨地進行的重要媒介。透過探究文本，我們可以知道這些事情如何運作、如何協作統整，使得建制民族誌的研究者可以超越在地可觀察和可發現的事務，進入到穿透、控制在地情境的跨地社會關係和組織(Smith, 2006: 65)。學術工作者的日常工作經驗，會受到不同種類的文本所中介，包括國家政策文件、大學法規、以及大量的機構文本會定義和規範從事學術工作的過程與程序，

如績效考核表、評量辦法、業務公文、學校要求填寫的各式表格、文件等。這些都是本研究蒐集分析的範圍（請見表一）。國家政策以及各大學的相關法規主要從網路上進行搜尋。訪談時，我也會問受訪者在他的工作方面，有哪些評鑑標準、辦法或表格，或者是當他談到某個工作時，我會問「那學校有沒有發展一些方法確認你有沒有做到這些事？」、「評量的方式是什麼？」、「這樣會影響到什麼？」、「如果沒有作會怎樣？」，並請受訪者盡可能提供這些表單、文件、辦法等。爲了瞭解工作者如何啓動文本，進行文本實踐，我會根據表單、文件的內容，追問受訪者如何填寫這些表單，以及其填寫時背後的想法等。以探討他們的肉身化工作，如何受到這些機構文本的中介，在行政過程中成爲可以計算的績效表現。將此種文本(texts)和文本化(textualization)的過程整合在一起，可以發掘有關學術工作和大學教師的意識型態基因碼(ideological codes)(Smith, 1999)，如何被植入國家政策、大學規訓、學術論述和日常實作之中。下頁圖一爲本研究的分析架構。

表一 本研究所分析的文本

機構	文本
國家法律	教育基本法、大學法、大學法施行細則、教師法、教育人員任用條例、私立學校法、大學評鑑辦法、國立大專院校進用專案計畫教學人員研究人員暨工作人員實施原則、國立大專校務基金進用教學人員研究人員及工作人員實施原則、教育部補助人文社會科學相關領域專案計畫教學人員作業原則
教育部	大學學術追求卓越發展計畫、提升大學國際競爭力計畫、大學整併及跨校性大學研究中心計畫（後改名爲「推動研究型大學整合計畫」）、國立大學研究所基礎教育重點改善計畫、獎勵大學教學卓越計畫、發展國際一流大學與頂尖研究中心計畫、獎勵大專校院設立區域教學資源中心計畫、優質通識教育課程補助計畫、以通識教育爲核心之全校課程革新計畫、重要特色領域人才培育改進計畫、培育優質人力促進就業計畫、大專校院教學、職涯輔導及專案管理人力增能方案、未來想像與創意人才培育計畫、特殊優秀人才彈性薪資實施要點、建構國際期刊引用索引(SCI、SSCI、EI、A&HCI)爲研究成果重要指標
財團法人高等教育評鑑中心基金會	大專校院校務評鑑實施計畫、大專校院系所評鑑實施計畫、大專校院師資培育評鑑規劃與實施計畫、大專校院科學期刊論文質量統計分析實施計畫
國科會	建置「臺灣社會科學引文索引」(TSSCI)、建構國際期刊引用索引(SCI、SSCI、EI、A&HCI)爲研究成果重要指標、大學學術追求卓越發展計畫、補助專題研究計畫、補助延攬科技人才辦法、獎勵科技人才辦法、推動科技交流與合作補助辦法
大學	各校自訂聘約、教師評鑑辦法、績效評量辦法、教師升等教學服務成績考核辦法、教師聘任辦法及教師聘約、教師升等審查辦法、教師待遇及服務辦法、教師獎助辦法(如獎助教師論文發表辦法、獎助教師發表報紙文章設置要點、研究獎勵辦法、獎助教師參加臺灣地區以外學術會議辦法、特殊優秀人才彈性薪資實施要點)、新進教師限期升等辦法、教師授課鐘點核計規定
大學各處室所發展	教師績效評量表、導生實錄、質居校外學生訪問紀錄表、教學評鑑評核表(excel 形式)、



圖一：研究架構

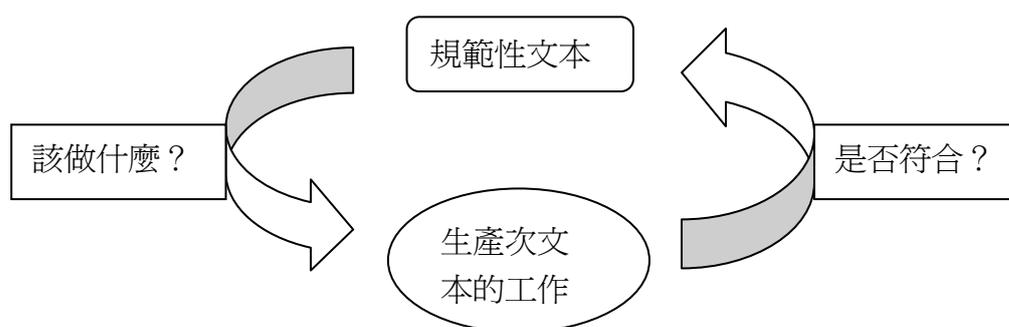
大學教師評鑑機制背後的統治關係

在大學教師的工作過程，我們必須填寫許多的表格與文本，以說明自己的工作表現、證明自己的績效，我們還必須一一對應教師評鑑辦法中的工作規章，努力達到標準。建制民族誌認為這些表格、評鑑文本事實上不是被動地被填寫、被實踐，而會積極地組織我們的日常工作，並型塑我們注意力的焦點，這些表格代表了一套主流論述的詮釋基模(interpretive scheme)，工作者填寫表格時被要求以這種眼光看待自己的工作，決定了我們如何認識我們的工作、如何進行日常生活的實踐（王增勇，2008：42）。本段將分析和大學教師評鑑機制相關的表格、文本和規章，揭露背後所預設的詮釋基模，分析它如何對真實生活經驗進行篩選、編排與重組，藉以達到意識型態的實踐(ideological practice)。

一、互文性的循環

「互文性」(intertextuality)是指文本通常置身在一連串事件的複合物，包括論述和規範性文本之中，文本不可能脫離它所指涉、論及或者仰賴的文本，被單獨地閱讀。在眾多文本中，某些文本會比其他文本更具規範性，文本間存在「互

文性的階層關係」(intertextual hierarchy)(Smith, 2006: 79-86)。亦即工作者在前線所使用的文本，會跨時地受到較高階層的文本所規範或標準化。因此，研究者的文本分析不能侷限於只分析前線使用的文本，還必須將文本當成一種互文性的關係作分析，解釋這些文本如何為跨時地層級的建制組織所規範和標準化(Bonnevie, 2012: 26)。以大學教師的工作而言，大學教師的工作內容和評斷標準，直接受到各校自訂的大學教師評鑑辦法或績效評量辦法（可以視之為前線文本）所規範。而且，大學法規定「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之」，因此，表面上，各大學的評鑑辦法都是由各校自訂、經校務會議通過才實施，似乎具備大學自主的精神，但事實上，如前面政策背景所述，由於教育部在開放各校自訂教師評鑑法規的同時，另一方面也在進行大學系所評鑑，並將經費補助轉向競爭性經費核給的方式，因此，舉凡大學評鑑、獎勵性質的專案計畫裡頭所設定的指標，很容易直接被納入大學自訂的教師評鑑辦法中，形成一種「互文性的循環」(intertextual circles) (Smith, 2006: 79-86)（見下圖二）。



圖二：互文性的循環(Smith, 2006: 85)

互文性的循環是當代統治關係的一種重要技術，它使得在地專家無法掌控自己的工作內容、方式和流程，是統治關係得以進行遠端遙控的原因(Smith, 2006: 85-86)。在眾多評鑑文本中，由教育部所制訂出來的較高層級的文本，具有規範以及標準化那些大學所制訂的較低層級文本的權力，而次文本也會不斷地對應、符合規範性文本的範疇和概念，這個互文性循環的過程，使規範性文本得以進入多元在地情境的工作中，影響學術工作者在日常中實際進行的工作。因此，當前教師評鑑辦法雖是交由各校自訂，但是仔細閱讀各校評鑑辦法，會發現各校各校評鑑的項目、內容幾乎大同小異，只有評分比重和各校自行設計的表單樣式會有些許差異而已，為了符合教育部各項競爭性經費補助辦法，各校生產的評鑑機制會主動地和教育部的文本一一對應。例如教育部在 2009 年公布的「獎勵教卓計畫實施要點」中有一項審核指標為「建立完善之教師專業成長之輔導措施、確實提供教師改善教學所需之各項協助措施」。⁵在計畫書中還根據各項指標項目訂

⁵ 該段文字出自「98 年教育部獎勵大學教學卓越計畫及區域教學資源中心計畫補助實施要點」

定評估基準（見下表二），形同已經將哪些作為等於「改善教學品質」，做了非常任意、獨斷且明確的定義。為了符應這項指標，想要爭取這筆教卓經費的學校，無不努力建立這套評估基準。比較常見的作法是訂出鉅細靡遺的教學評鑑辦法，而且底下還會衍生出更多項目，包括教學滿意度調查、課程大綱完整性、教材上網與研發、PBL教案編寫、使用多元教學方法、創新教學、參與教室觀察、遠距教學、全英語課程…，依照各個項目訂定給分原則，甚至還有扣分方式。為了進一步符合「建立具體有效的追蹤輔導機制」，有的學校還訂出「協助教師整體發展計畫」，要求年資未滿三年之新進教師，需參加「教學觀察與評鑑」—將自己教學過程拍攝下來，交由校內外專家審查。或者訂定「教師傳習制度」、「教師導師制度」，要求資深教師輔導資淺者，在輔導的過程中，每次都要由資淺教師撰寫輔導記錄，當然這些輔導紀錄也有固定的表單、樣式，有的表單係依據問題評估改進的邏輯，必須填寫「弱點分析→改善計畫→預期成效」這些欄位。在這個由上而下，再由下向上對應的互文循環過程中，我們可以看到教育部對於「好的教學」已經有一套既定的論述，並且透過競爭性經費的績效指標之設定，得以遠端遙控每位老師在教室裡的作為，讓所有大學的好老師都長得一模一樣，對於不符合這個樣貌的老師，還可以假輔導之名，迫使對方進行調整，侵入大學教師教學自主權的領域。在這個過程中，國家對於各大學的治理方式，不但沒有放鬆管制、讓各校自主發展，反而強化了國家對大學和學術工作者的直接管控。

表二 預期績效指標及評估基準（出自獎勵大學教學卓越第二期計畫書）

指標項目	評估基準	評估基準（質化）
1.提升教師投入教學之意願，改善教學品質	(1)獲補助學校 100%進行教師評鑑，並訂定完成全校教師評鑑之期程 (2)獲補助學校對於評鑑結果不佳及評量結果不佳之教師接受追蹤輔導比率達 80%以上 (3)獲補助學校教學評量結果不佳之課程逐年遞減	(1)建立教學成效績優教師之獎勵機制，並對評鑑成績不理想之教師，或評量結果不理想之課程， <u>建立具體有效的追蹤輔導或處理改善機制。</u> (2)鼓勵教師精進教學品質、提升教學成效、與開發可強化學生學習效果之新教材，並於教師升等、教師評鑑、教學評量制度中提供具體有效的激勵誘因。 (3)推動可合理化教師工作負荷之措施。

二、以文本為基礎的統治關係

建制民族誌認為文本是我們在地肉身存有和跨地統治關係之間的重要連結。當工作者閱讀特定的文本，他會根據文本的語言，啟動並回應這份文本，然後成為文本的代理人，達到統治關係的實踐。因此，建制民族誌會檢視並分析一

連串行動中的文本，以及它們如何為人們所啟動（Smith, 2001, 2005: 119）。在本研究中，國家、大學為了確保眾多的績效指標有確實地被執行，各校、院、系所通常會依據分項指標，制訂出相關的作業辦法、計分表格以及活動紀錄表，以使用量化方式精確地計算出每位教師的績效表現。因此，大學教師「可能」會做的工作或者是「被期待去做」的工作都會鉅細靡遺地羅列在表格中，一一被給定一個數量化的價值。為了責信，許多學校的教師績效表或評鑑表單，在每個欄位旁都會要求提供佐證資料—輔導學生必須附上輔導紀錄單、參加研習要有研習證明、策劃或參加校內、校外所舉辦之各式活動都需要有佐證資料，有些學校甚至在表格上載明「各項評鑑項目均需有佐證資料方能給分」。以我所服務的學校為例，光教學表現這個項目就被拆成六大項目、十八個指標、以及三十二個評分標準，每個項目都需要附上佐證資料（請見附件二）。這種稽核方式將每樣工作徹底地切割化、零碎化、數據化、量化、客觀化，看似公正、客觀，帶有功績主義的色彩。但它預設了每種工作有特定的界定、模組和流程，只有出現在表格上的經驗才值得被挑選出來、計算點數，表格以外的經驗則不被允許呈現，往往造成工作者的斷裂經驗以及荒謬感。

以教學為例，多數學校為了達到評鑑所要求的證據本位，幾乎都會要求教師要有固定的 office hour、晤談學生時要填寫輔導晤談表，有些還要詳填晤談內容、並對學生背景作詳細描述，最後要請學生確認簽名，以示並無作假。這些作法預設了教學總是可預測地發生在固定情境中，並且總是可以被呈現(presentable)、被量化的。但是，從受訪者的日常活動和經驗可以發現，師生互動的真實情境並非如此線性，教學不會只發生在課堂上，教師和學生間的互動、談話、問問題、團體報告、論文寫作的討論、幫研究生找文獻、改論文，甚至是情緒、心理層面的諮商輔導等，可能發生在各式各樣的情境中，如研究室、教室、學校走廊、咖啡店、餐廳、e-mail 往來、臉書、打電話等等，所花費的時間和心力也往往無法量化或書面化，導致大部分老師真正花心力輔導學生的時候，根本無法留下證據。針對每學期得固定提交的 office hour，Steve 就說：「學生根本不照那個時間來！」、「他們隨時來找我阿！而且不按表來的阿！」，還有學生曾經半夜兩點打電話給他說：「老師，我睡不著，那你呢？」每每 Steve 應付完學生各式各樣無法預期的需求之後，他通常也已經累到沒有力氣填寫晤談紀錄了。更何況，即使老師們真的花費許多時間生產證據、並且有驚人的表現，這些屬於情緒勞動的工作也不會像研究面向一樣，被組織認真當成一回事地篇篇計較，以量計價，更甚者，這些項目往往設有分數上限，相較之下，研究分數卻無此限制。從 Steve 的斷裂經驗，我們可以看見大學教師評鑑的建制過程強調「表現性」(performativity)、量化指標、證據取向，因此，那些無法用量化指標計算出來，或是無法用書面、表格呈現的工作，例如和學生互動的情緒勞動、輔導學生的心力、教學的熱情、引導學生探索知識的過程、依照學生程度調整教材的努力…，就會被排除在績效表現之外，變成比較沒有價值的工作。

另外，在表格記錄中，我們所見到的都是評鑑機制所說的準則，當這些文本成爲每日工作的主體時，工作者的主觀經驗、專業判斷、日常工作…都不會被重視，取而代之的是以專業語言書寫的本體。Sara 是社工背景的老師，受到自身學科訓練的影響，她對於「服務學習」這類課程，有著非常高的期待和要求，她不像其他老師只是帶學生去參訪養老院、育幼院，而是花很多時間心力去規劃這堂課、希望學生可以從服務的過程中引發反思，但回到評鑑這件事，不管這門課對 Sara 的意義以及投入的心力如何，所有老師只要有開服務學習的課程，都是「5 分」。她說：「那我覺得這個東西就是一整個怪。」翁裕峰（2008）也曾在文章中自述他指導學生實習的經驗，當時他所服務的系所規定大學生要修一門爲期兩年的必修課，第一年包括課堂講授與專題計畫寫作，暑假時學生必須至機構實習，並以所選擇專題計畫進行服務、蒐集相關資料，第二年上學期爲專題寫作階段，下學期爲完稿期，所有學生必須比照學術研討會模式進行論文發表。在這過程中，老師要和學生碰面討論、去實習機構探視學生、改實習日誌、閱讀、修改學生的論文…，而且每位老師平均要指導約 12 位學生。這麼高度「勞力密集」的工作，如果真的可以一一計算每樣工作的時數和教師所付出的心力，那麼應該光做好這件事就可以拿到教學面向的所有點數。但事實上，「依開課規定」這種實習課程，只能由一至兩位老師任課，最後學分數只掛在這些少數的老師身上，其他教師的智性、體力、情緒……種種勞動過程，都無法出現在評鑑資料上。可見，以表格、點數爲基礎的稽核方式，如何粗暴、系統性地抹除工作者對自身經驗的主觀詮釋權與真實經驗的多樣性和豐富度。因爲不能認同這樣粗暴的認定方式，Sara 曾經跟行政人員討論如何做才算「多元教學」。

我覺得那多元教學那真扯，我問我們那承辦人說，為什麼他要我們勾選，每一堂課至少有 3 種以上的教學模式的話，就有那個不知道就可以計幾分這樣子，然後我就問他說那請問一下為什麼是 3？他就說因爲多元一定不是 1 跟 2，對啊！就說是 3。然後什麼專題演講、分組討論，然後小組報告其實就是算一種一種一種一種，然後我就跟他說，那我們就把課 18 週有沒有？然後一個禮拜看電影、一個禮拜校外參訪、一個禮拜請人家來演講這樣，那我的教學品質就會好嗎？但我覺得這種東西是個笑話，就是說你要要求老師多元，基本上是告訴他說你不要太 boring，不要只是在那照本宣科在那裡一直翻講義，在那裡念，但是你不能夠說什麼叫多元，多元就是只要教學方法有用 3 種，那我覺得更好笑的事情是，我那說那你怎麼檢測？然後他就回答我說他看授課大綱。我說授課大綱大家都會寫啊！對啊那重點是有沒有這樣做這是一回事啊！

從 Sara 和行政人員對於「多元教學」的這段討論可以發現，在文本建構的過程中，什麼才叫「好」的教學活動，變成由外在於這個教室情境、非課堂師生的表格、文本來決定，師生的主體性以及在地情境脈絡不僅被忽視，而且，師生

之間共同努力的經驗，也在表格切割、分類、篩選和重新編寫之後，被去除掉。當這些去掉敘述脈絡與去除說話者主體的片段經驗成了文本建構的事實說法時，這種「事實」（使用3種以上的教學方法叫多元教學）由於機構所具有的正當性，具有授權保證的效果，人們不會去追溯它是如何被造出來，它自發地代表什麼是真的，甚至主動引導工作者怎麼認識人，組織我們日常生活的活動（王增勇、郭婉盈，2008：35）。因而，人們的注意力和焦點被轉移到要達成一個一個的指標。他們可能會根據文件上的指標，做精密的計算——只要這個項目的點數已經收集夠了，就可以不要做了，以免做白工；或者是只要依據指標填好表格、文件——在課程大綱上勾選三種以上的教學方法，實際上教學如何進行，就可以不用理會……。最後，每樣工作原先的意義和價值，以及人們為何做這件事、工作過程中其他面向的想法、努力和經驗，在這個文本建制的過程中逐漸消失。

當大學教師的工作面臨各式評鑑表單的計算與評量時，新興的電子科技，更提高了控制的精確度和嚴密性。現在各大學的電算中心都會建制一個自己的線上校務行政系統，力求將所有的行政工作或是各式成果線上化、數位化。因此，評鑑表單也會納入相關指標，例如規定教師每學期的課程大綱必須在限定時間前上傳、有否使用教學網頁、是否有將教材、ppt上網、開設遠距教學課程、是否有幫學生建構e化學習檔案，這些要求意味著教師的電子科技相關工作，將大幅增加，另一方面，機構對教師的控制也得以更精密確實。在Angel的學校，不僅樣樣工作量化計算，有些項目還有「倒扣題」——沒有按時上傳教學計畫、連續兩年沒有參與研究計畫…。由學生所填寫的線上教學評鑑，只要教師某科教學評鑑分數沒達到校平均，行政單位就會透過校內的網路系統傳送不到標準的教師名單給全院的教師看，教師還要繳交報告說明自己不合標準的原因。而哪些老師沒有如期上網完成哪項工作，也會透過網路作業系統，清楚地留下不合格的證據。例如我所服務的學校，從這學期起規定教師每堂課都必須實施課堂點名，點完名必須立刻上網登錄，只要沒按時點名的教師，行政人員可以透過網路系統一覽無遺，並且透過同一系統發信點名這些沒有點名的老師。有些學校為了便利績效表現的計算，還研發出計算點數的excel表，每一項表格可以直接帶入儲存在電子校務系統中，該位教師的資料，例如各門課教學評鑑的方式、課程大綱上網登錄情形、教材上網情形、課堂點名情形…。透過電子科技的輔助，教師的一舉一動有無配合學校行政的指示，完全被雲端資料庫嚴密監控、查核。

三、什麼被界定為「學術工作」？

過往，大學對於學術工作的內涵並沒有明確的界定，大學法中僅規定「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師，從事授課、研究及輔導」，將學術工作區分為教學、研究及輔導三大區塊。另外，各校為了辦理教師升等，訂有「教師升等教學服務成績考核」辦法，以便將教學、服務兩項成績，納入教育部之教師資格審查項目。當大學教師評鑑辦法開始啟動之後，新的評鑑文本與表格界定了何為「學術工作」，或者說是「有價」的學術工作。在多數學校的文本中，學術

工作被區分為三個面向，分別是研究、教學與服務（含輔導）。三個面向裡頭，各自有評量項目與核計點數，也就是文本所界定的學術工作內容，這些內容形成一套關於學術工作的規範性框架(regulatory frames)。建制民族誌關心的是在這套框架中，什麼被界定為工作？什麼不被界定為工作？哪些工作為什麼消失？背後的假設與意識型態是什麼？如何牽動權力關係的重新配置？

1.研究

就研究的部分，國內許多學者已經陸續對於台灣學術評鑑背後所隱含的意識型態與問題，做出強而有力的批判。相關的討論集中在教育部將美國湯姆森科學集團科學資訊研究所（Thomson Scientific Institute for Scientific Information/ Thomson ISI）所建置的英文論文資料庫 SCI、EI、SSCI、A&HCI 建構為研究績效的重要指標，不僅欠缺合理性，不利人文社會學科，更有國別歧視、獨尊英美、矮化華文學術生產的自主性……等問題，而國科會所建制的國內期刊索引 TSSCI 也被批評定位不清、收錄標準過於主觀、容易形成學術派閥等……（曾建元，2008；陳光興、錢永祥；2005、黃厚銘，2005；葉啟政，2005；）。儘管學界對於這些研究績效指標有許多批判、反省的聲浪，但當這些荒繆、不合理又破綻百出的指標落實到各校的評鑑表單中，成為教師研究績效的標準時，大學教師還是得依循這套遊戲規則進行知識生產，這無異於是在鼓勵教師發展功利實用主義的意識型態，餵養知識份子的區從文化。學術研究中勇於追求真理、批判創新、乃至將學術視為一種志業等基本倫理問題，逐漸被排擠到邊緣地帶。

2.教學

在教學方面，受到教學卓越計畫的影響，許多有心爭取教卓計畫的學校，會將教卓所強調的整套教學論述，置入校內的教師教學評鑑項目中，例如「使用多元教學方法」、「參與教學觀察」、「創新教學」、「使用問題導向教學（PBL）」、「遠距教學」、「開設服務學習課程」、「開設職涯課程」、「推動跨領域課程」、「全英文授課」、「填寫完整課程大綱」、「確實勾選能力指標」……然而，這些指標幾乎都只從技術層次、行為面向界定什麼叫做「好的教學」。諸如愛心、耐心、品德、風骨、批判精神…這些構成一位良師最重要的精神氣質，卻因為無法量化、指標化而付之闕如。因此，即使一位老師確實作到教學評鑑中的所有指標，卻也未必能夠保證他一定是位好老師。同樣地，一位受學生敬重、景仰的好老師，還不一定可以達到這些指標，在教學評鑑中獲得高分。指標存在的意義和目的變得十分荒繆。此外，教卓計畫非常重視教學評鑑的結果，教育部透過「確實提供教師改善教學所需之各項協助措施」將分數未達到標準的老師「問題化」。隨著各校所建制的不同「教學輔導機制」，這些老師可能要接受資深老師輔導、教室觀察、教學過程被錄影，甚至還會被公布姓名、向全院提交說明報告……，這些由外而內強迫施加在教師身上的「輔導機制」（實則為污名化的管控機制），使得教學評鑑成為學生掌控老師的利器。大學老師必須努力取悅學生、至少不能讓學生對你

印象太差，導致師生間的關係變得愈趨顧客/消費者導向。

3.服務與輔導

在服務輔導方面，服務包括校內、校外的服務。校內服務的部分，擔任行政主管者往往可以獲得特別的加分。校外服務必須是擔任某學會的委員、理監事…有特定頭銜的職務，才會計分。假設你是某某協會會員、參與社會運動、走上街頭參與勞工遊行、同志大遊行、到文林苑現場聲援抗議團體……這類服務就不會被計算在內。因此，很明顯地，並非所有服務都被看重，可以被計分的服務要不是「為校服務」，不然就是能為學校帶來名聲、金錢、權力的服務，廣義的社會服務則不包括在內。大學老師儼然變成學校（企業）的雇員，而非薩依德所言的公共知識份子(public intellectual)。⁶輔導則是指老師在授課以外對於學生的輔導，其中最大宗的工作來自於擔任導師。在過往，大學導師形式上的意義大過實質上的意義，畢竟大學生已經是成年人，大學課程也不再是如同國高中、國小一般，全班全天候地在同一教室學習，有頻繁的互動。但現在導師工作被當成大學評鑑的重要項目之一，因此，各校對於導師的要求也愈趨嚴格與繁雜。大部分的學校都會要求導師必須和導生有固定的聚會和個別晤談，而且所有的活動都必須有紀錄。在我所服務的學校，學輔中心曾研發出「導師百寶箱」的制度，責成每位導師必須製作、撰寫、保管近三十位學生的「導師與系、院、中心、校溝通聯絡記錄表」、「班級歷任導師資料表」、「學生通訊資料表」、「學生輔導資料表」，並且隨時更新、每學期定期送交學輔中心接受檢閱。許多學校現在也會要求導師必須親自訪視學生的租屋住處，一一填寫賃居校外學生訪問紀錄表（見附件三），其內容包括消防安全、瓦斯安裝、燈光照明、租押金要求、與房東相處情形等等不勝繁數。在這個建制過程中，學生被稚齡化、老師被保姆化——學生被當成毫無行為自主能力的小孩，需要導師化身為 24 小時保姆，可以隨時提供心理諮商、檢查住處安全、甚至輔導學生考上證照、順利就業……等功能。事實上，如果大學老師真能勝任這麼多不同類型的工作，那可能都不用擔心失業問題。這個制度要求老師所做的工作，已經遠遠超出多數人的專業訓練能力，同時也在變相地增加不合理的工作量與時間，嚴重壓縮到教師從事研究、教學的時間（翁裕峰，2008）。

4.整體的論述框架

總體而言，評鑑文本所建制的學術工作還有以下三個問題。首先，學術工作的價值有內部階層化的現象，表面上，各校的教師評鑑辦法中，研究、教學與服務（含輔導）三個面向的比例都存在彈性調整的空間，可由教師根據自我定位設定評分比例，但是在各校的升等辦法中，卻還是會放大研究的重要性。再加上許

⁶ 薩伊德（1996/ 2004）認為知識份子（尤其大學教授）是『具有能力「向」公眾以及「為」公眾來代表、具現、表明訊息、觀點、態度、哲學或意見的個人。……在扮演這個角色時必須意識到其處境就是公開提出令人尷尬的問題，對抗（而不是產生）正統與教條，不能輕易被政府與集團收編，其存在的理由就是代表所有那些慣常被遺忘或棄置不顧的人們和議題。』（p.48）

多學校都對新進教師設下限期升等條款，如果無法順利在期限內升等，可能面臨中年失業的風險，因此，研究還是大部分資淺老師精力投注的第一優先順位。而且，如果工作內容勢必得量化和具體化、以研究和服務最容易顯現，教學反而難以評價、數量化、客觀化。服務對於有行政職的人，這本來就是他們行政職務的一部份，要累積點數並不困難，還有行政職的加給獎勵他們做這些事。對於沒有行政職的教師而言，從事研究不但可以累積個人學術聲望、有利於轉換至更好(公立/不會倒閉)的學校，也是升等時佔分比例最高的一個項目。因此，對多數大學教師而言，這些工作的優先順位事實上是研究優先，服務其次，最後才是教學，教學成為學術工作中的弱勢族群(王之相，2008)。

再者，所有和學術工作相關的文本，其思考邏輯、用字遣詞與表格呈現的方式都有很強烈的商業色彩。例如不管是頂大還是教卓計劃都有「成本效益分析」的段落，將政府推動相關計劃可能產生的效應，製成「成本效益分析表」，在效益部分，強調以數量、人次、排名、篇數、金額作為具體效益的估算方式。計畫書到處可見「績效指標」、「評估基準」、「預期效益」、「管考機制」及「量化成果目標值」這類字眼，與企業部門的文件幾乎如出一轍。特別是績效責任、競爭、表現、成本效益等概念，明顯借用自私人部門與企業的管理技術。大學評鑑中還要求學校能以 SWOT 分析學校內部之優勢與劣勢，以及外部因素之轉機與危機，同時用「利害關係人」這樣的字眼指稱學校師生，使得大學評鑑報告看起來幾乎與商業機構的報表無異。受到這些教育政策文本的引導，大學教師的工作內容，也有過度商業化、迎合市場需求的趨勢。例如「頂大計劃」的審議指標納入「企業部門資助產學合作經費之比率」、「智慧財產權衍生收入」、「獲得之專利數與品種授權數」，導致教師和學校的關係猶如員工對公司一般，必須能為學校獲利、招生或提升聲望。教卓計畫希望「強化教師教學與實務、產業、及社會發展趨勢連結」、「鼓勵教師輔導學生之職涯發展」或「推動其他可有效提升學生就業競爭力之具體措施」，導致各大學爭相將「學生畢業後就業情形」、「學生考取證照人數」、「提供授課學生職涯諮詢輔導」、「輔導學生參加全校性及校外競賽、發展、展演」……等變成衡量教師教學成果和績效表現的指標。大學教師的教學愈來愈需要迎合市場口味、考量產業需求。教師的教學評鑑分數(消費者意見調查)倘若不佳，也會成為被督導、改進的對象。師生之間變成服務的提供者與消費者關係。大學教師與學校的關係、學生的關係，一直到和產業界的關係，都充斥著商業邏輯和市場化的傾向。

最後，評鑑表單越來越長，意味著被歸屬於大學老師的工作越來越多。許多受訪者提到，他們發現有許多工作是以前大學老師不需要作的，例如「訪視校外租賃學生的住宿狀況」、「參與招生活動」、「捐款給學校」、「配合進修部的開課」、「開設全英語課程」、「協助煙害防制宣導」、「提供愛護教室班代名單」、「課網上網完成率」、「鼓勵學生參加外語並通過中級以上檢定」、「推動與外國學校締結姊妹校」、「輔導學生就業成功」、「擔任系所友聯絡老師」…等，這些工作以往都不被視為是大學教師的工作內容，大學更不會將此當成衡量工作表現的效標，可是

如今大學爲了符合教育部所釋出的各種結構調整方案的要求，以便拿到補助款或順利通過評鑑，便會努力讓校內教師的評鑑指標儘可能地納入教育部所提出的各種補助案的指標。機構這種追求「盡可能符合」教育部各項指標的思維，使得大學教師的工作項目和範疇被無限制地擴張，透過評鑑指標的置入，大學可以毫無止盡地增加大學老師的工作項目、內容，學術工作者的自主性被巧妙地轉變成可以 24/7 工作無上限的勞工，形成勞資雙方極度不平等的工作情境。

當統治關係進入日常生活

當統治關係進入日常生活，大學教師的工作和生活經驗會受到其「意識型態基因」(ideological code)的影響，重新界定、組織工作、調整工作步驟與日常活動。本段主要透過訪談資料，分析大學教師如何經驗到每日生活，以瞭解經驗如何爲制度所建構。

一、填不完的表格：亂填、作假

許多學校爲了應付教育部和高教評鑑中心所舉辦的各項評鑑，都會依照評鑑指標大量地生產各種作爲佐證資料的表單，規定老師必須定期填寫繳交。以輔導這個面向爲例，有些學校會要求導師必須親自訪視學生的租屋住處，一一填寫賃居校外學生訪問紀錄表，光一張表單如果認真執行可能需要一個下午的工作天，更不用提一個班如果有 30 位以上的導生，那對於還需進行研究、教學及其他許多服務事務的老師而言，無疑是個非常沈重且投資報酬率極低的負荷。因此，很多老師到後來都是採取由學生自行填寫的方式來「應付」這件事情。除此之外，還有輔導學生晤談紀錄、系所主管觀察教師上課紀錄、教學評鑑意見回饋紀錄等等，這些表格實際上被填寫的方式往往是：導師時間一人發一張下去，請大家自填校外住宿生訪視紀錄、或是輔導紀錄表；系務會議時，系所主管發下教室觀察紀錄，請老師們自填；請助理依據教學評鑑的結果幫忙老師撰寫教學意見回饋紀錄。至於自己填寫的老師，大部分會使用「自己掰」、「隨便掰一掰」這類的字眼，來描述他們如何生產這些佐證資料。於是，教師的工作又多了一樣——必須額外花時間、勞力「製造大量的佐證資料」，並進行有效的檔案分類和管理。可見，凡事都必須提供佐證資料，不僅是件不可能的任務，另一方面，還會大量增加「製造」佐證資料的文書、行政工作，間接造成「編造」(fabrication)文化的盛行。

二、無時無刻都能／在工作

學術工作並不如外界所想像是一項高度進行心智抽象思考的工作，事實上，它包含許多繁瑣的事務，即使是不需上課的時間，也會不斷被響起的電話鈴聲、隨時可能敲門進入的學生、行政單位要求辦理的手續等…，一再地打斷。尤其，在新情境底下，大學教師的工作量大幅增加，如果想在殘暴的體制下生存下去，學術人必須長時間地投入工作。不過，多半的受訪者會將這種長時間工作、無時

無刻都在工作的狀況，解釋為個人的工作特質—「善用零碎時間」。例如 Angel 的包包隨時放著學生的作業，她通常都是利用每天搭捷運的通勤時間改作業、看報紙—尋找上課可以使用的時事或新聞話題。她同時還是兩個十幾歲小孩的媽媽，每天孩子下課後，她必須負責將孩子接送不同定點補習，然後自己在附近找家咖啡店和指導的研究生開會。更重要的是，她們的論文指導會議必須準時在孩子下課前結束，她才有辦法完成接送孩子回家的任務。Peter 是兩個小孩的爸爸，每天早上六點醒來，必須趕在老大七點起床前，中間這半小時的時間內，看書、備課、或預習一下今天上課的流程。Andrew 形容自己是個蠻能夠打「游擊戰」那種人，不管現在有多少時間，兩個小時、一個小時、甚至半個小時也好，他隨時都能讀一下書。不過，「善用零碎時間」仰賴的是個人強大的意志力和自我控制能力，沒有辦法做到的受訪者，很容易會陷入自責的情緒，覺得是自己的工作態度不夠認真。例如 Maggie 會把自己工作永遠作不完歸咎於平常不夠積極。

其實我寒假更緊迫，寒假我幾乎沒有什麼休息，就是都在寫一些平常寫不完的文章，因為我就是平常那工作態度就像我講的也沒有很積極嘛，那個假日通常都會因為很想和 partner 在一起，所以就工作效率就會不高，所以我很多事情都拖拖拖到 deadline，然後很痛苦的熬夜才趕出去，那就是所以就是通常寒暑假就會堆積很多平常沒有處理好的事情該處理。

Maggie 提到工作作不完是因為自己沒有善用「假日」。換言之，她認為假日本來就應該要工作。而「熬夜」一指的是犧牲睡眠時間，這代表晚上 6:00 以後的休息時間已經被她自動內化為工時的一部份了。即使如此，面對永遠作不完的工作，學術工作者很少會認為這是結構性的問題，而是不斷的自省、內咎、自責，覺得是自己不夠認真、努力，進而督促自己必須更刻苦、更努力地去達成體制的要求。

三、研究優先

在多數評鑑辦法中，研究的計分比重不但比其他項目來得高，舉凡教師評鑑辦法、升等辦法、教師績效評量、國科會獎勵補助、學校的獎勵辦法（獎金或減授鐘點），都和教師的研究發表量相互勾連，只有作研究才能一魚多吃。這使得受訪者不管處於何種類型的學校、處於何種職務中，都將研究當成最重要的一項工作。Amanda 剛開始教書時，花很多時間備課、上課，每學期的教學評量都獲得總成績的前十名，不過，馬上遇到很多「好心」的前輩提醒她：「你教學那麼認真幹什麼！那些東西都不重要，重要的是你的研究」。可見，在新情境底下，「研究至上」已成爲各式文本和大學教師從事學術工作背後的意識型態基因碼。當專任教師都體認到自己必須全力拼研究時，機構往往會指派短期聘僱型態的專案老師從事「沒有點數」的行政工作，以便讓專任教師可以將重心放在研究上面，以提高機構的績效。Amanda 和 Bruce 都是在這種情形底下被聘爲專案教師，他們

除了教學負擔比專任教師重之外，一人通常要身兼好幾份專案的行政工作。尤其是排行越前面的國立大學，越容易成功申請到教育部的專案，這意味著他們能聘請的專案教師人數會比後段私立學校更多，需要執行的案子也更多，為了維持學校聲望、排名，以及確保後續補助經費無虞，這些大學又會要求專案教師繼續寫新的計畫，如果獲得新年度的補助經費，這些專案教師才可以在機構中存活久一點。但是當這些專案教師忙於為機構製造更多績效表現時，他們卻因為無暇顧及研究，而更沒有機會符合機構標準，轉為專任教師。在這種情況下，專案教師成為替學校製造績效、引進補助款最大的功臣，不過他們卻因為無暇顧及研究表現，其宿命就如衛生筷一樣被用完就丟，造成專任和專案教師間極不對等的分工方式和勞動條件。

四、盡可能減少「看不見」的工作

新進老師們在歷經混亂期後，不論是透過同儕間交流，或是資深老師的好意勸導，他們會漸漸摸索出一些可以節省工作時間的方法，尤其是那些學校評鑑指標上不會出現、可是又費時費力的工作，通常會是優先被精簡的對象。例如：在研究方面：有人決定放棄從事質性研究，改作文本分析或理論研究，或是把就讀博士班時蒐集的田野資料，再拿出來分析，以免還要重新進入新田野。總之，在目前有限的時間精力底下，她們只能作「小一點」、「簡單」的研究，或是找一些「不需要太費錢費力的東西來做」；如果幸運可以申請到國科會計畫，就有經費聘請助理，比較瑣碎的工作就會交由助理處理。沒有助理，可是事情真的作不完時，Susan 選擇自己花錢請一個助理來幫她改學生作業。在教學方面：很多人都提到指導研究生是件很花時間的工作，必須花費很多時間和學生討論、幫他型塑題目、問題意識、來回修改他的文章，更重要的是，這些所有花費的心力最後只會變成評鑑表格裡的一個人頭數目，根本不會影響你的績效表現，導致有些老師會覺得有收就好，不要掛零，但是也不要收太多。在進行課程規劃時，曾經吃過虧的老師開始會考慮到自己的時間有限，因此盡可能不要設計太多要花時間批改的作業（如：報告）或考卷（如：申論題）或和學生討論的活動，有人儘管意識到學生的特質可能比較適合另一套教材教法，但他還是寧願選擇「相對好準備」的素材，也就是自己研究需要看的最新文獻，或是自己以前就讀過的文章。例如 Andy 在上過進學班（夜間部）的課之後，便很清楚意識到這群學生對於理論性知識比較沒有興趣，如果要讓學生可以充分吸收的話，他可能需要花很多力氣去轉化現有教材，將抽象的學術知識，轉化為貼近學生日常生活的素材，可是當他一想到這樣的課程，勢必需要花費很多的時間去作準備，他還是決定目前只能「想想就好」。教學已經快滿五年的 Andrew，早已摸索出一套自己的工作模組，他很有意識地為自己在教學上所花的時間設下底線，他說：

我自己覺得說，應該可以發展出一個用 ppt 不錯的教法。但是，我現在大概不想去花這個時間，再去做這個事情。

當評鑑的表格一一羅列出一篇期刊文章、研討會文章、甚至專書文章個別代表的點數，這些工作的價值被一一地數字化、階層化，導致學術工作者最後只能將那些無法被轉換為點數的勞動都當成是不重要的工作，盡量縮減這個部分的工作量，以便將心力投注在能直接轉換為有價值的表現性指標的工作上。

五、壓縮親密關係

學術工作的忙碌，勢必會衝擊到學術工作者和其家人、伴侶、小孩、朋友等，伴隨著人際互動而來的各種親密關係。尤其他們的伴侶通常是受到他們工作型態衝擊最大的人。幾乎每位受訪者的伴侶，都曾經抱怨過他們的工作太過忙碌。Mike 去蜜月旅行時，還把工作帶到美國去作；Peter 因為一場突如其來的會議，必須臨時取消家族的旅行；Andy 自從認識現在的老婆以來，每天工作都至少超過十六個小時，所以老婆已經很習慣，如果要見到先生，必須先把時間告訴Andy，讓他可以事先挪出時間。有時候，當 Alan 面對太太的抱怨和責難時，他會很無奈地對太太說：

我已經不算是很努力，我也只是做到我可以存活的標準，我沒有很厲害一直花很多時間什麼，有聽過更誇張的人都有嘛，那我已經沒有這樣，我晚上都回來吃飯，總要一起吃飯。

不過就算再忙，住在一起的伴侶至少可以像Alan說的「總要一起吃飯」，對於那些因為工作地點不同，而必須分隔兩地的伴侶而言，緊縮的相處時間，和交通往返必須花費的時間精力，使得雙方的感情面臨更大的挑戰。Judy和她先生有段時間曾經一個住東部、一個住西部，Judy每次去看先生必須先搭乘公車、再換火車、然後換乘計程車，一趟單程旅途至少要花上半天，所以後來Judy覺得實在「太費力」，負擔不起這麼龐大時間體力的消耗，所以後來她很少去找先生，變成先生兩個禮拜再回來Judy的住處一次。Susan和伴侶也是東西兩地分隔，以前比較不忙時，還可以和伴侶兩個禮拜見一次面，這學期她變得更加忙碌，只能一個月見一次。即使好不容易見了面，也會因為Susan的工作壓力太大，情緒緊繃，而影響見面的品質。

她（Susan的伴侶）今天還跟我開玩笑，她就說在暑假的時候，我講話才會好像比較溫柔，她說等到開學，我就會跟她說不要來，滾回去啦，煩死了，我說有那麼明顯嗎？她說有啊！

不過，儘管兩人見面時間已經這麼少了，當我們追問她是否希望有多一點和伴侶相聚的時間，她的反應是：在學校有六年條款的聘約底下，她寧願把多餘的時間拿來寫論文、發表文章，而非和伴侶相處。很明顯地，在這麼嚴苛的生存條

件底下，他們只能選擇讓工作成爲生活的第一優先順位。Eric和伴侶同樣都住在西半部，交通運輸工具的便利，使得他們的通勤時間得以減少許多，所以他們盡量維持著每週一次的見面，不過自從他接了行政工作以後，週間每天都要待在學校，兩人相處的時間變得更少，他說起自己的無奈：「兼行政之後，禮拜天晚上要趕回來（學校），會感情失和，有沒有？我講真的，會啊、會啊！」

至於那些目前處於單身狀態的學術工作者，大部分都是女性，她們對於未來生活的想像，多半傾向維持現有的方式。因爲光是應付眼前的生活，就已經令人壓力大到喘不過氣來，她們很難想像如何有時間和另一個人經營親密關係。

Amanda就說：

我的工作這麼多，而且…要怎麼描述呢，就是…我的時間滿滿的，然後即使有剩餘的時間，變成我個人很想要喘氣，然後變成個人的休閒時間，變得好寶貴哦，就是說你可以自己一個人看看書，或自己一個人種種花，或自己一個人去散步，然後你不需要去跟另外一個人配合，對，我突然覺得好寶貴哦，然後自己這樣子的一個生活狀態，讓我對於如果…再談戀愛或再談感情，甚至是有室友，這件事情對我來講，我都覺得很恐怖…然後我這兩年的工作狀態，讓我更加確定，我好像不想要這些東西，我不知道，它可能也是一個自我合理化的一個東西吧，可是至少我會很確定說，我變得很害怕，或很不希望我現在要談戀愛，或者是我身邊有人，對，而且我也這兩年可能變得有點失去耐性，就是我還要跟你去妥協，然後我要跟你約，然後你還要打電話來，而且還要培養感情，不用啦！我們不需要培養感情了，就…重點，講重點。

除了伴侶之外，大家花最多時間相處的通常是家人，其中 Judy 她家裡的親屬關係又特別緊密，父母親戚間的聚會非常頻繁，但是結婚後，伴侶家中的親屬關係也非常緊密，親友間的聚會往來往往成爲不可承受之重。

喔，這是我結婚之後覺得最大的負擔。因為我們家庭聚會好多。…我就說其實算下來，有時候是幾乎每個週末都有什麼事情，但是就是不需要參加任何家庭聚會，大概就一個月可能會有一次吧。有一個週末是空的。

至於跟朋友間的互動，大家幾乎是依靠電腦通訊軟體，如 e-mail、facebook 作爲主要的聯繫工作。真正跟朋友出去聚會的機會，其實少之又少。

六、漠視照顧工作

1. 照顧別人

在強調效能、效率的新自由主義意識型態中，組織被設計爲將勞工視爲沒有額外需求、無限制的個體，這樣的假設對於工作者會造成很大的問題，特別是那

些身為母親和照顧者的人—通常是女性(Acker, 1990; DeVault, 2008: 3)。Angel 有兩個十幾歲的小孩，每天早上 6:30 起床後，匆匆從洗衣機中取出前一晚丟進去洗的衣服，一件件晾乾後，7:00 一定得出門，才能來得及在 7:50 前將小孩送進校門，接著她再搭一個半小時的捷運去大學開始她一天的工作。下午她通常四點就得離開辦公室，五點半抵達小孩學校去接小孩，有時如果有突發狀況或是晚上有進修部的課，無法去接送小孩，她就要打好幾通電話，確認住在附近的媽媽可以去接送小孩，帶小孩去補習，同時她也得以繼續工作（和指導學生在附近咖啡館討論論文、開會、上進修部的課），等到小孩補習結束後，她帶著小孩回到家已經是晚上九點多了。她還要繼續催促兩個小孩洗澡、寫功課、簽聯絡簿、陪小孩讀書，等到弄好小孩的事，讓他們可以上床睡覺後，已經是半夜十二點了，這時 Angel 早已累癱了，她這時只剩一點點力氣可以把全家的髒衣服匆匆丟進去洗衣機，就躺在床上攤平了。那麼 Angel 的先生在哪裡呢？事實上，他並不是一個不負責任、不願意分擔家務工作的伴侶。只不過，她的先生也是個學術工作者，而且是處於管理階層的學術工作者。大學管理階層的職位向來有所謂「照顧天花板」(the care ceiling) 的存在，這個職位的人通常被當成是不需要從事照顧工作的狀態。只有可以倚賴女性從事照顧工作的男性，才有比較大的機會進入領導階層(Lynch, 2010)。Angel 的先生雖然也會開車接送小孩，但是因為他的工作職位對工作者的想像更是一個無家累、無負擔的自由行動者，他在下午、晚上不時要參加許多會議、活動，更沒有辦法維持例行性的接送工作，因此家務照顧的重擔只好落在 Angel 身上，由先生擔任輔助的角色。

反觀男性學術工作者的狀況。Andy 家裡有一個剛出生幾個月的寶寶，平常他和太太分開住，太太住在娘家，Andy 自己在學校附近租房子住，孩子由白天也有正職工作的太太和岳父母幫忙帶，雖然他週末會回家，週間也會有一個晚上固定回家，陪小孩玩、幫小孩洗澡、洗衣服，但是他其實很清楚自己算是非常幸運。和太太必須同時工作帶小孩的辛苦比起來，他一人住在租來的房間裡，大部分晚上都可以享受完整的睡眠，太太每天晚上卻都會被小孩哭聲吵醒，要起來餵好幾次奶，經常處於睡眠不足的狀態，相較之下，他覺得自己非常幸福。

I：阿，這樣很辛苦耶！所以她幾乎晚上是睡眠不足的？

Andy：絕對不足，絕對不足，她能夠安安穩穩的連續睡三個小時就不錯。…所以很可憐，所以我都覺得我在這邊很像天堂。

除此之外，Peter 和 Mike 的狀況也和 Andy 差不多，都是由太太或太太的父母擔任主要的照顧者，男女學術工作者大不同的照顧處境，正如 O'Brien (2007) 所言：當男性可以依靠女性的道德責任感從事照顧工作，自己都不作時，女性根本沒有選擇的空間，這會使得女性變成從事照顧的士兵，男性則是發號司令叫別人從事照顧工作的那個人(Lynch et al., 2009)。

另一種情形是家人生病，處於需要人照顧的狀態。Steve 幾年前離婚後，便過著單身的生活，他和前妻有一個女兒，他假日會固定開 40 分鐘的車去另一個縣市載女兒回來，和她一起共度週末，不過這樣穩定的生活在半年前起了變化。當時 Steve 的媽媽被發現罹患腫瘤，爲了讓媽媽接受最好的醫療資源，他將媽媽從台中轉診到台北，然後自己沒課的時間就在台北陪她，有課的時候回台中上課，其他時間就待在台北醫院陪伴媽媽進行化療，生活不斷往返在台中、台北之間，和女兒的聚會只能調整到星期四晚上和星期五晚上，一下了班就開車去和女兒吃個飯，然後再繼續回來學校或醫院。當時他本來要提升等，寫論文，因爲媽媽生病「就整個都擋在那裡。就是停住了」。可是，機構評鑑的運作不會因此停止，因此他當時有篇文章就是在醫院完成的。他讓媽媽住醫院的單人房，裡頭有張小小的化妝桌，他說：「那個小小桌子，沒關係，我又不是去住旅館，我很能適應的，就在那裡把一篇文章寫完，投稿了，還刊登了」。經歷媽媽生病的事情，他很感嘆地說：

可是我真的覺得，媽媽生病這件事情，我不是說她拖累我，不是這個意思，而是說，就這個家庭的一個負擔，對於，像我們這種工作，它一直都是... 它不會因為你個人的狀況，而對你有所什麼（包容），你課要照上，你不能上，你要別人調課，然後你研究照做，要不然如何；你升等要升，要不然人家笑你，這是事實阿！

Steve的感嘆揭露出大學教師評鑑的建制如何將底下的勞工同質化爲無家累的單身者或是有家庭的男性（有女性可以在家從事照護工作）。個人生命所遇到的困境、資源的差異、照顧工作的多寡完全被齊一化地對待，用同一套標準衡量每個勞動力的績效表現。對於那些有照顧責任的個體而言，爲了解決他們背後的照顧需求，有人讓太太當全職主婦，自己專心在外打拼；有人請外籍女傭照顧病弱的父母；有人請婆婆/岳母或媽媽幫忙帶小孩。在這樣的情況底下，工作者越來越需要一位在家助理（stay-at-home assistant），而這個助理通常是由女性擔任。外面的工作世界因此得以依照陽剛倫理⁷（masculine ethic）（Acker, 1990: 143），不斷地繼續運作。

2. 照顧自己

高等教育裡頭缺乏照顧（careness）的文化，不只有照顧工作的女性會成爲受害者，組織中只要是沒有擔負立即性照顧責任的人，就會被期待要將所有的時間都貢獻給組織，所以他們也不會有時間照顧自己，自我照顧這件事也會被邊緣化（Lynch, 2010: 58）。由於事情永遠作不完，因此，學術工作者只能盡量減少

⁷ masculine ethic: a tough-minded approach, a capacity to set aside personal, emotional consideration in the interest of task accomplishment(Acker, 1990: 143)

休息的時間。許多人根本沒時間運動，Susan 很想嘗試在工作和生活間畫出一條界線，每週維持一天的休假日，完全不工作，沒多久她就發現這根本就不可能。

我有聽我一個朋友的建議，他是美國人他在美國教書，他說他給自己每個禮拜六就是不工作，就是不做，他說一個禮拜你要有一天是讓自己都不要想這些事情，我有試過，但是就會有幾個禮拜是不可能，你就是尤其最可怕是作業，你就會累積到你不知道，就是那種我覺得我一直在欠債，一直在欠債，然後那個債就是越積越多。

事情作不完，不敢放假、不敢去玩，有人因此養成「節制慾望」的能力。Judy 回顧從博士生以來的學術生涯，她發現自己不知不覺中已養成運用想像消解慾望的能力。

就是說會想，就會有想像我們要去做什麼，或者說會有想像說，喔，我們很想很想就是說哪一年真的有可以去……例如說我去兩廳院，去聽一下某某的音樂會，喔，某某人來的時候我們會很想去，但是這個都純粹想像，到現在都沒有實際實踐。不過其實說真的，我在當博士生的時候，我自己就有一個很大的感想，就是說呢，我們的生活裡頭，其實所謂的休閒呢，其實就是說有一大部分是那種虛擬式的，例如說我很想看電影，然後我現在會有很大的慾望說我很想看電影，然後我就上網一直去看，跟那部電影有關的東西，然後就是一直想一直想，但我一直都沒有辦法去做這件事情，我想久了，就是說它某一個程度，我就滿足了。或者說我很想去做哪一件事情，然後就是會一直很努力的去想，但是事實上我沒有時間，或者說我根本沒有那個動力去行動、去做這件事情的時候，我只要努力的去想一陣子，事實上這個慾望就會慢慢消失了。

很多人會認為大學老師至少有寒暑假可以放，可是實際的狀況是：有人用寒暑假不休息，完全和學期中間一樣正常作息，到研究室工作，以換取平常可以正常作息。Mike 則是冷冷地說：「我非常清楚的記得，我今年完全沒有寒假」，因為平常根本沒時間寫文章，他只能利用寒假趕文章。

當然，學術工作者還是有休息的時候，尤其是一週的課剛上完的時候，通常就是他們的輕鬆日，不過所謂的輕鬆日未必是全然的放鬆和玩樂，受訪者所說出來的休閒娛樂（recreation & entertainment），通常和再生產（reproduction）的活動脫不了干係。很多人所謂的休閒就是睡覺，或是去大賣場買下一週的食材、煮飯、開車（因為他去上班的路途中，單程就要開一個多小時的車）。可是這些休息未必是全然的休息，而是因為不這麼做將無法延續生命，維持可工作身體的狀態，而必須從事的再生產工作。

Susan：我上學期是因為我禮拜五是早上的課，所以我就讓我自己的禮拜五下午跟晚上我是

I：休息？

Susan：也不是休息，就是處理我自己的事，所以禮拜五的晚上常常變成打掃日。

I：就是打掃家裡。

Susan：對，然後下午就會變成是比方採買，我就會開到市區那就去逛街，然後買一些買但是就是沒有那個壓力，我就是用我就是那一天，我就是不想工作的事，所以我去菜市場，我也可以很輕鬆，然後就是逛這樣子，對，但是你要說它是休息也不必然，但是 take care my life。

七、個別化的競賽遊戲

高等教育評鑑採用各種有關點數、積分的量化計算方式，以衡量一個人的績效表現，這些點數、評鑑不只會影響到學術工作的份量和面向，同時也會改變大學的文化生活。有了這些測量的工具和技術，大學得以監控每個勞動者的表現。大學對人們的監控，將會導致個人生活也會受到自我反思性的監控（a reflexive surveillance of the self）（Lynch, 2010: 55），或者說是對於靈魂的自我管控（a governmentality of the soul）（Archer, 2008: 389）。例如許多老師都知道這些評量標準，並不能真正代表什麼，但是他們還是會覺得國科會沒過很丟臉，因為同儕之間會產生相互比較、評斷的文化。

I：所以今年就是有打算要申請？

Alan：今年要…不然太丟臉。

I：為什麼會覺得丟臉？

Alan：因為大家都要申請那沒有申請到…我覺得會有同儕的壓力啦，你今天都會問啊，你國科會…沒有啊，我沒有申請到，為什麼？而且他們的反應是，啊！申請還會不上哦！然後那你就會覺得更丟臉，表示人家覺得有…申請應該都會上，對不對？

.....

I：所以你剛說的那個比較的壓力是從哪邊來的啊？

Steve：就是系裡面這一群同儕，然後他們就是說，你同一個系裡，是不是大家所學，就是這個領域…，然後這一群人就難免的，一定是競爭嘛，就是我們都是○○領域的阿，那你是本土的，我是國外的阿，你的paper啊，我的國科會阿，你的什麼…，就是在比這些阿，然後談話的時候就高來高去的，這是真的，那這個時候你就必須心臟強一點

同事間不只會互相關心國科會計畫的申請狀況，同為學術人，大家碰面還會問：「現在幾篇了？」。當這些外在的表現指標內化到生活中，變成一個人工作品質的參照指標時，事實上指標本身卻不具實質意義時，很容易導致不真誠（inauthenticity）的商業文化(Lynch, 2010: 55; Archer, 2008)。學術工作者一方面必須為了表現出這些指標項目而努力，另一方面，卻又非常質疑這件事的教育價值和學術價值，長期下來不只會造成人們深層的異化和疏離，還會使個體慢慢變成機構／企業體（entrepreneur）底下的經濟人（homo economicus），以追求最大利益為目的。人與人間的關係也轉化為競爭性的個人主義，阻礙了合作、信任、真誠分享、互相關心的文化滋生。

在這種必須經常被監控的情境底下工作，也容易餵養出一種共謀的文化。例如 Steve 會語帶諷刺地說：

有的人很喜歡國科會啦，因為他可能每年都過，所以他覺得國科會很重要，有人不喜歡國科會，是因為他不一定會過，這個東西其實是一種遊戲，我覺得啦！

在這場競爭遊戲中獲勝的人，可以從中得到好處，比較不會想要去挑戰現存的遊戲規則，對於那些憎惡、懷疑這套遊戲規則的人而言，卻必須忍受道德上的厭惡感、繼續從事缺乏意義的工作。然而，那些有權力制訂遊戲規則、佔據資源、甚至從中獲利的人，大部分都是有權力的男性。

討論代結語

本研究透過分析規範大學教師工作的相關文本以及訪談大學教師的工作、生活經驗發現，千禧年以後，我國大學教師評鑑的建制，至少隱含以下三種充滿問題的論述框架，並已對我國學術專業的發展，產生嚴重的負面影響：

一、假市場競爭之名，行國家集權主義之實

自千禧年以後，政府透過各式評鑑以及競爭性經費的設立營造類似市場的平台，作為篩選、淘汰大學、督促大學教師提高效能的機制。表面上，政府似乎已放鬆對大學的管制，一切交由「價值中立」的市場，遵循公平競爭、優勝劣敗的原則，以代理顧客或消費者來督促大學提供品質佳、切合市場需求的產品。然而，從互文性的循環與大學教師的真實工作經驗，我們可以發現，政府的意志透過表現指標與績效責任的機制，已經比以往更廣泛且深入地干預到大學發展方向和大學教師的工作內容與方式。文本上所出現的那些強調效率、效能的商業用語，顯然只是個幌子。政府早已預先設定好需求與方向——必須前進百大、國際化／英語化、降低失業率、建立大學退場機制……，所謂的「市場機制」並非價值中立，而是承載了政府意志或政策企圖的平台（詹盛如，2010）。看似公平的「市場競

爭」只是用來掩飾國家集權主義的事實，好讓統治者可以合法地遂行政策目的，並非真正完全由機構自身或市場來決定發展方向。面對政府對高等教育與大學教師如此直接且全面的監控，知識份子與學術工作受到外在強力的引導與監控，將逐漸地喪失自主性。

二、迷信「表現性」的形式主義

在大學教師評鑑制度中，充斥著各式各樣的指標，它們被當成判斷、分類和目標的規範系統，使得學校和教師必須為此而努力，其表現的成果也會成爲機構進行獎賞或懲罰的判準，非常符合「表現性」的治理原則。「表現性」(performativity)是指一種技術、文化，同時也是一種規訓的方式。藉由資訊的公開、訂定指標和機構的其他表現，從結果的面向判斷和比較其專業能力，再配合物質或象徵符號的回饋和處罰機制，作爲激勵、控制、耗損和改變個人或組織的途徑。個人或組織的表現被當成其生產力與成果的判斷標準，或是品質的呈現，代表個人或組織在該判斷領域底下的價值與品質(Ball, 1999, 2003: 216)。採用表現性技術意味著以成效作爲負責的基礎，它通常以「品質保證」(quality assurance)或「品質改進」(quality improvement)等語言出現，企圖在公共服務的供給過程建立一種績效文化。再加上，在民主國家中，經常會以公共利益爲名、要求公家機關公開所有資訊，儘管有些過程是看不見的、或者被公開的東西也不一定代表真實，但是當這樣的政策被提出時，看起來的確具有迷人的透明性和嚴謹性，對於傳統上由國家中心、官僚體制供給的公共教育服務，提供了一種政策上的吸引力和有效性。因此，在西方國家的教育改革過程中，「表現性」原則的運用已成爲一種全球性的趨勢(Ball, 1999)。

就好處來說，表現性提供學校一種自我參照的符號系統，得以具體化地呈現教育過程，將教育過程翻譯爲表現性指標和可測量的結果，以滿足教育商品化的過程。不過，在「表現性」的運作過程背後卻隱藏了一個有問題的基本假設爲：交換的資訊和手段的確代表有效度、有價值或有意義的成果。亦即你測量什麼、你獲得什麼，就是你所想要或是值得擁有的東西(Ball, 1999)。事實上，在組織的再現與證據生產過程中，本質和計算之間永遠充滿著張力，爲了達成表現性而生產出來的編造物(fabrication)，永遠和事物的核心有不一致或滑動之處。然而。在表現性原則主導下，表現指標和其他的再現方式卻被用來代表或取代學校的日常工作作爲。在這種情況下，組織爲了建立績效，爲了自我生存利益，勢必會將其作爲聚焦在那些可以爲表現性服務，得以再現爲表現性指標的任務中，於是許多的精力和努力都會被投注在這種建立效度的工業中，相對地，那些無法被紀錄、測量或是對於表現性毫無貢獻的工作和活動，都有失去價值的危險。就如同我們在訪談中所看到的：教師們爲了累積指標點數，會將精力放在研究、發表這些比較容易被量化、表面價值高的活動，而精簡、邊緣化其他在不在指標中或表面價值低的活動。再加上，市場競爭和表現性雙重作用的結果，也會鼓勵學校和學術工作者致力於經營和操弄自己的表現。因此，學校可能會花更多心思在學校的印

象管理、與表現性相關的需求上，例如製造佐證資料、操弄績效表現等。長此以往，學校很可能越來越具備後現代社會無深度的特性，僅關心形式和生產的樣式，專注於符號的操弄，教育方案的核心卻出奇地空洞，導致大學教育流於表面化、空洞化、符號化，甚至充斥不信任、不真誠和欺騙的文化。最後，透過表現指標，教師的專業判斷、工作認同和服務倫理，很容易被技術專業管理者所提出的功能性或工具性要求所取代，在這過程中，教師被重新建構為一個教學技術人員，而非擁有批判力、判斷力和反省力的專業人員(Ball, 1998、1999)。

三、包藏父權思維與階級歧視的假績效主義

評鑑制度以績效主義的面貌出現，事實上是一種「假」績效主義。績效主義得以成立的前提建立在所有工作和成效可以精確地被量化、計算，但透過對於受訪者「工作知識」的探究，我們發現大學教師的工作內容有許多無法被量化、或是被看見的部份，例如情緒勞動、教學、輔導等這些傳統上被定義為「女性化」的工作，由於這些工作難以被量化，於是它們在績效主義的制度底下便遭到排除或邊緣化，反而造成更大的不公平。如此一來，不但會使得真正用心從事教學、輔導、服務工作的老師，在組織中經歷到自己的無價值感、無能感、罪惡感，最後遭到淘汰的命運，也會迫使教師精簡或是將這些工作轉嫁到其他人（如專案教師、約聘教師、助理）身上，以求在體制中順利地生存下去。但是，這麼做，反而強化了不平等的階級分化與性別分工方式，再次鞏固教學型教師與女性化工作的邊緣地位。

再者，在這種強調效率、產能的工作情境底下，組織對於個體的預設是一個可以積極參與公領域的勞工，可是究竟要工作到何種時候、何種程度才算足夠、做完了，卻沒有一個明確的上限，這將導致組織中的工作者進行永無止盡的追求。為了增加自己的市場價值，他們必須累積更多的點數和積分，因此他們逐漸熟習善用零碎時間、精心擘畫每天生活的流程，以便自己的步調更緊湊、更有效率，儘管如此，我們還是很少聽到有人可以很從容地覺得自己已經符合標準了。多數的人在這麼努力後，卻發現事情還是作不完時，他們會開始感到挫折、自責甚至罪惡感，於是更加壓縮自己的休閒時間，想方設法降低照顧需求，甚至讓自己去性化（asexual），以免除親密關係的羈絆。本文所要強調的是，這絕對不僅僅是一種個人的選擇，而是系統運作的方式使然。大學想要雇用無負擔的勞工，要他們達成最大效能，卻不願意考量「肉身化工作者」（embodied worker）所需付出的成本。事實上，工作者本來就是一種「肉身化」（embodied）的存在。我們工作時會使到自己的身體，一個人要能繼續工作，也要付出一些身體的代價，如果我們要能持續工作，還必須透過各種方式維持身體的運作，例如吃飯、洗澡、清洗衣物等，這似乎是大家都知道的道理，但在現行的工作組織和社會政策中，雇主或政策制訂者卻很容易將人當成是沒有負擔（unencumbered）或是去肉身化的工作者（disembodied worker）（DeVault, 2008: 3）。個體背後的「照顧身份」（care status）和差異被刻意地抹平或忽視，以便讓企業體得以付出最小成本，

讓個體發揮最大的經濟效益 (Lynch, 2010)。於是，照顧需求巧妙地被轉化為個體自身的問題。爲了能在這樣的體制中生存下去，大學學術工作者「自然」會長時間地工作、努力建立一種可以將對工作干擾降到最低的家庭或個人生活方式，包括去性 (asexual)、減少和家人相處的時間、嚴格的性別分工、聘請助理處理所有生活瑣事等。當然，最後負起那些無償照顧責任，讓工作者得以心無旁騖專心工作者，大部分還是女人。

大學教師評鑑以功績主義 (meritocratic) 的面貌出現，看似一種性別中立的商業邏輯，事實上，它所獎賞的主體是那些可以在晚上繼續讀書、寫文章，隨時都可以進入工作狀態的無負擔工作者。那些人可能是單身的、結婚有家庭的男性、沒有照顧需求，或是有一個貼身助理可以從事再生產工作的人，這個人也許是太太、外傭、婆婆、媽媽…但肯定很少是男性來擔任這個角色，長此以往，它將更加鞏固、合理化性別分工的存在，以及傳統男主外女主內的運作模式。或是造成更多女性不願進入婚姻、家庭，以及遵循傳統性別文化的親密關係。至於它所排斥的主體則是那些生病的身體、有小孩、生病家人需要照顧的工作者、花太多時間在教學上、花太多時間和家人親友聚會、甚至花太多時間在照顧自己，讓自己身心愉悅、情緒平衡的工作者。舉凡關懷、照顧、弱勢，這些屬於「女性化」的價值都是大學教師評鑑所要排除的對象。說到底，原來「大學卓越、前進百大」最終是建立在女性和熱血、健康、單身、節慾無負擔的工作者爲校苦力上。

參考書目

- 反思會議工作小組編 (2005)。全球化與知識生產：反思臺灣學術評鑑。臺灣社會研究季刊。
- 王之相 (2008)。標準化大學教育下的「底層」憂鬱。台灣社會研究季刊，70：277-280。
- 王增勇 (2010)。建制民族誌：爲弱勢者發聲的研究取徑。論文發表於「質性研究工作坊『IE 建制民族誌的』理論與應用實例」，高雄：國立中山大學社會學研究所，2010年6月25日。
- 王增勇、郭婉盈 (2008)。建制民族誌：勾勒在地權力地圖的社會探究。出自周平、蔡宏政主編之日常生活的質性研究。南華教社所。
- 何東洪 (2008)。高教評鑑中之怪異現象。台灣社會研究季刊，70：281-284。
- 吳宜親 (2007)。敘說一位研究型大學教師之自我座落。國立中央大學學習與教學研究所碩士論文。
- 吳挺鋒 (2008)。刀口上的高等教育改革。台灣社會研究季刊，70：285-292。
- 周芬姿 (2008)。在地自主發展或單一化管理。台灣社會研究季刊，70：293-304。
- 林明昱 (2009)。新自由主義與台灣高等教育。國立嘉義大學教育行政與政策研究所碩士論文。
- 孫志麟 (2007)。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。教育實踐與研究，20 (2)，頁 95-128。

- 翁裕峰 (2008)。大學評鑑與勞力密集教育產業的關係。臺灣社會研究季刊，70，317-324。
- 教育部 (2010)。教育部統計處http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956
- 郭育誠 (2010)。失衡的控制：評鑑制度對大學教師勞動過程的影響。國立政治大學勞工研究所碩士論文。
- 陳光興、錢永祥 (2005)。新自由主義全球化下的學術生產。出自反思會義工作小組主編之全球化與知識生產：反思臺灣學術評鑑，頁 3-29。臺灣社會研究季刊。
- 陳怡如 (2009)。全球化對大學女性學術人員之影響。教育資料與研究，83，111-134。
- 單德興譯，Edward Said 著 (1996/2004)。知識份子論。麥田。
- 曾建元 (2008)。學術歧視與教育異化。台灣社會研究季刊。70：305—316。
- 黃厚銘 (2005)。SSCI、TSSCI 與台灣社會科學學術評鑑制度。出自反思會義工作小組主編之全球化與知識生產：反思臺灣學術評鑑，頁 87-108。臺灣社會研究季刊。
- 楊瑩 (2008)。臺灣高等教育政策改革與發展。研習資訊，25 (6)，21-56。
- 葉啓政 (2005)。缺乏社會現實感的指標性評鑑迷思。出自反思會義工作小組主編之全球化與知識生產：反思臺灣學術評鑑，頁 111-125。臺灣社會研究季刊。
- 鄒川雄 (2006)。一流大學的迷思？從美國大學自由教育精神檢討臺灣高教之改革方向。教育與社會研究，10，頁 125-162。
- 臺灣社會研究季刊 (2008)。台社論壇：大學開門三件事：應付評鑑、擔心退場、賣力招生？臺灣社會研究季刊，70 期。
- 薛曉華、周志宏 (2007)。高等教育市場化對課程與學術領域發展的衝擊。教育資料與研究雙月刊，79，頁 105-124。
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4(2), pp.139-158.
- Acker, J. (2008). Helpful men and feminist support: More than double strangeness. *Gender, Work and Organization*, 15(3), pp. 288-293.
- Bailyn, L. (2003). Academic careers and gender equity: Lessons learned from MIT. *Gender, Work and Organization*, 10(2), pp.137-153.
- Bailyn, L. (2003). Academic careers and gender equity: Lessons learned from MIT. *Gender, Work and Organization*, 10(2), pp.137-153.
- Bonnevie, C. (2012). Preventing or creating crises?—Exploring the work process of managing challenging behavior in Canada.

- Comer, Debra R., and Susan stites-Doe. (2006). "Antecedents and Consequences of Faculty Women's Academic-Parental Role Balancing." *Journal of Family Economic Issues* 27: 495-51
- Davies, B., Gottsche, M., & Bansel, P. (2006). The rise and fall of neo-liberal university. *European Journal of Education*, 41 (2), 305-319.
- DeVault, L. & McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. In D.E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice*, (pp. 15-44). New York: Rowman & Littlefield.
- DeVault, M. (Ed.) (2008). *People at work: Life, power, and social inclusion in the new economy*. New York: New York University.
- Gatta, Mary L. and Patricia A. Roos. (2004). "Balancing Without a Net in Academia: Intergrating Family and Work Lives." *Equal Opportunities International* 23: 3-5.
- Jacobs, Jerry A. (2004). "The Faculty Time Divide." *Sociological Forum* 19: 3-27.
- Jacobs, Jerry A. and Sarah E. Winslow. (2004a). "Overworked Faculty: Job Stresses and Family Demands." *The Annals of the American Academy* 596: 104-129.
- Jacobs, Jerry A. and Sarah E. Winslow. (2004b). "The Academic Life Course, Time Pressures and Gender Inequality." *Community, Work and Family* 7(2): 143-161.
- Lynch, K. (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Art and Humanities in Higher Education*, 9 (1), pp. 54-67.
- Mason, Mary Ann, and Goulden, Marc. (2002). "Do Babies Matter: The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Women." *Academe* 88(6): 21-27.
- Pillay, V. (2009). Academic mothers finding rhyme and reason. *Gender and Education*, 21(5), pp. 501-515.
- Rutherford, J. (2005). Cultural studies in the corporate university. *Cultural Studies*, 19(3), pp. 297-317.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, D. E. (1990). *Writing the social: Critique, theory, and investigations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (1999). *Writing the social: Theory, critique, investigations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (2002). Institutional ethnography. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp.17-52). London: Sage.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography for people: A sociology for people*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Smith, D.E. (2006). *Institutional ethnography as practice*. Toronto: Rowan & Littlefield Publishers, Inc.

Suitor, J., Mecom, D., & Feld, I. S. (2001). Gender, household labor, and scholarly productivity among university professors. *Gender Issues*, 19 (4): 50-67.

附件一 受訪者基本資料

化名	性別	學校類型	教職類型	小孩數
Mike	男	公立	專任助理教授	1
Andrew	男	私立	專任副教授	0
Steve	男	私立	專任助理教授	1
Amy	女	私立	專任助理教授	0
Peter	男	私立	專任助理教授	2
Susan	女	公立	專任助理教授	0
Alan	男	私立	專任助理教授	0
Linda	女	私立	專任助理教授	0
Janet	女	公立	專任助理教授	0
Sean	男	公立	專任助理教授	0
Maggie	女	私立	專任助理教授	0
Emily	女	私立	專任助理教授	0
Judy	女	公立	專任助理教授	0
Amanda	女	公立	專案教師	0
Andy	男	公立	專任助理教授	1
Eric	男	公立	專任助理教授	0
Simon	男	私立	專任助理教授	0
Angel	女	私立	專任助理教授	2
Carol	女	私立	專任助理教授	2
Bruce	男	私立	專案教師	1
Mountain	男	公立	專案教師	3
Daniel	男	公立	專任副教授	1
William	男	公立	學術導師	0
Joseph	男	公私立皆有	兼課教師	0
Sara	女	私立	專任助理教授	0

附件二 南華大學社會科學院教師評鑑計分表（教學表現面向）

教學表現								
說明：一、各子目計分欄所列分數為該項上限，未完成者按比例給分。								
二、教學表現計算採受評期間累計，三學年滿分為300分，超過300分者以300分計。								
教學表現總分=受評期間合計/評鑑年數								
項目	指標	評分標準	總分加分	得分（依學年度分列）			證明文件（件）	
				97	98	99		
教學榮譽	教學優良教師（採計最高獎項成績）	校教學優良教師	一次25分					
		院教學優良教師	一次15分					
		系/所教學優良教師	一次10分					
	校外教學榮譽	依獲獎難易程度，由院評鑑委員會決定	至多30分					
教學準備	課程大綱上網	如期上網完成率	一學期10分					
	教材上網	上網完成率	一科5分					
	出版(含翻譯)教科書	公開發行(僅出版當年計分)	30分/單一作者 15分/合著 10分/章節					
教學成效	教學反應問卷	個人平均3.5以上不滿4.0	一學期10分					
		個人平均4.0以上不滿4.5	一學期20分					
		個人平均4.5以上	一學期25分					
學習指導	指導學生學術專業績效	指導完成碩士論文	一人10分，外文論文另加5分，一學期至多50分					
		指導完成博士論文	一人10分，外文論文另加5分，一學期至多50分					
		指導學生參與公部門專題或實作	一件5分，若獲獎者一件外加5分					
		指導大學生參與國科會專題研究計畫	提出申請一件5分，通過一件外加5分					
		指導學生參與學術活動/競賽/展演	入圍/播映一件5分，獲獎外加5分					
	教學互動	準時公布 office hours 時間		一學期5分				
		與學生之教學互動(如線上教學討論、電子郵件、課外解答課業疑問等)		一人次1分				
		補救教學措施(以補救教學記錄表紀錄為準)		一人2分(一學期上限10分)				
	教學改進	教學進修研習	教學行政研討會	全程參加一次5分				
			參與校內外教學精進講座及研習(國際性/外語進行得分1.5倍)	校內一小時1分，校外一小時2分，				
參與校內外學術研討會、座談會、講座(國際性/外語進行得分1.5倍，以議程、邀請函、公文、名片、簽到表、感謝函等佐證)			校內一小時1分，校外一小時2分，					
其他教學表現	創意教學申請	通過獎助	一案8分					
	開設非同步遠距教學課程	開課科目數	一科10分					
	製作互動式數位教材	開課科目數	一科10分					
	開設全英語授課課程	開課科目數	一科15分					
	校內服務學習課程	校內服務學習課程參與教師	一案15分					

	執行教育改進計畫	執行政府或學校推動教育改進計畫，如教育部基礎教育計畫、教學卓越計畫	一案 15 分				
	教務行政配合	未依規定時間登錄課程綱要、繳交學生成績	一科扣 1 分				
	外語教學表現	鼓勵學生參加外語並通過中級(含)以上檢定	一人 5 分				
	海外教學活動	率領學生赴海外學習或觀摩	一次 15 分				
		率領學生赴海外比賽或參展	一次 15 分				
		開設海外合作教學課程	一門課 15 分				
合計	各學年度合計						
總計（受評期間合計/評鑑年數）							

