

前言

傳統以來，學者們著重於討論什麼樣的改革是我們想要的（intended）與需要的（needed）（Fullan, 2007）。對於改革的理解，大部分文獻著重於討論如何推動改革，對於評估改變的標準，採行一種行政管理的取向，如「有沒有更有效能的技術能使教學與學習變得更有效率？」、「人們是否對於新的改革滿意或不滿？」、「如何找到更好的方法讓教育人員接受而且投入在教育改革當中？」等（Fullan, 2007; Hopkins, 1996; Reynolds, 1985）。研究者通常會指出人們抗拒或接受改變的理由與原因，並提出重新組織學校與教育人員的有效率方法（王世璋，2006；王振鴻，1999；李明堂，2004；林政宏，2004；林俊成，2007）。這類改革研究，假設校長是對教師最具有影響力的人。對改革的評估以檢視教師是否對於這個方案有逐漸正面的態度為主，如關心「教師對九年一貫政策之認知是否仍有疑慮」，以及學生的學業成就或輟學率是否有改變等。假如評估之後認為有改善，如教師沒有疑慮，學生學業成就或滿意度有提升，或者經費有消耗完，那麼改革就會被宣稱是成功的，而改變是有發生的。

改革（reform）是什麼？改變（change）的意義又是什麼？改革是否真能產生改變？如果是，它改變了什麼？其所產生的改變是如原先改革方案中所預期的嗎？如果不是，為何改革方案仍不斷被推出？以課程改革為例，大多數人也都關心課程要如何改革以增進學校教育實施，但這種「如何改以增進效率」的問題解決式之思維模式（Popkewitz, 1991），常使得人們鮮少質疑，為何我們不斷在改革的循環當中，企圖尋求改變，而改變卻很少發生呢？

美國有一批學者認為不斷出現改革這樣的現象，是值得進一步探討的（Cuban, 1990, 1992; Eisner, 1971; Franklin, 1986, 2010; Labaree, 1987, 2012; Popkewitz, 1988, 1991, 2000, 2008; Sarason, 1990, 2002;

Tyack & Cuban, 1995)。Cuban與Tyack從美國改革的歷史與相關改革現象的不同解釋中，認為改革的政治性（the politics of reform）是討論改革時常被忽略提出的議題（Cuban, 1990; Tyack & Cuban, 1995）。Franklin（1986）認為教育（課程）改革常是政治人物與社群團體為回應社會變遷所產生社會問題而提出的解決方案。Eisner（1971）則指出改革方案與學習實際運行的機制常是矛盾對立的。Labaree（1987）與Sarason（1990）認為學校往往被要求同時完成社會化、經濟效能與社會改革等多重甚至是彼此衝突的功能，對學校而言，要能同時達到這些功能幾乎是不可能，也因此學校教育一直不會為各方所滿意，不同意識型態的社群團體不斷提出改革的呼聲，形成對教育主政者的壓力，為回應這些呼聲以減輕施政壓力，主政者推出的改革方案也會不斷出現。而Popkewitz（1988, 1991）則提出改革的政治性與儀式性理論，認為我們的改革往往無法挑戰能實質產生改變的思維方式，一般的改革方案仍是循原有組織學校的方式而行，也就是說，其背後所假設的社會秩序未被挑戰，使得實際的改變難以產生。他們試圖理解改革的歷史、社會與政治脈絡，以及制度面的問題，探討不斷循環的教育改革現象與失敗經驗。

我們理解教育（課程）改革的方式會影響我們對於「改革」這件事所採取的行動。Popkewitz（1991, 2008, 2009）受傅科權力／知識觀點的影響，認為改革既是概念的，也是政治的；社會運作（social practice）一方面藉由知識的生產，形成人們行事作為的一套原則，這些潛在的社會論理方式（ways of reasoning），反過來規範人們想像與行動可能。這套論理方式猶如社會的認識論（social epistemology），不止規範與限制，同時也形塑與提供人們可以思考與行動的基礎。因此，改革所形成的一套知識，未必代表真理，但卻規範了我們對於改革的認識與參與的行動方式。因此，本文想提出的是多元理解改革的路徑，重新思考我們對於教育改革的既定認識方式，