

## 前言

任何教育改革的出現，都會造成教育實務、教育效果的改變，也會直接或間接地重新定義教師的角色、規範教師的工作（楊巧玲，2007），因此，每每有新的教育政策出現，該政策背後的意識型態、理念的正當性與可能達成的效果，經常成為教育研究者關心的對象。不過，若我們僅將焦點放在教育政策的內容本身，而不檢視政策推行的方式和手段，仍不足以全面地看見一項改革可能牽動的變化。事實上，教育改革的治理方式，其重要性完全不下於教育政策的內容本身。有時僅僅只是在技術層次上，改變某個教育政策的補助方式或是管理、評鑑的方式，都可能對於教育實作過程造成深遠的影響（Ball, 1999, p. 3）。例如，Ball（1999）曾批判將商業管理邏輯應用在教育場域，不僅會造成個人和國家之間的關係轉變，還可能使教師工作內容、教學實作，甚至心靈模式都產生重大的改變。可是，當這些政策很典型地被呈現為一種資金分配、行政管理或評估方式的技術性改變，或是一種提升教育表現水準、改進學校的方法時，它產生的影響或效應往往很容易被忽略。因此，本研究著重於檢視教育改革的治理方式如何影響到學校、教師的教學實作過程，以及政策推動的成效。

自1980年代末期冷戰結束以來，全球化的腳步加劇，國際間的經濟競爭進入白熱化，為了維持國家在全球經濟中的優勢和競爭力，許多已開發國家都將教育視為是促進經濟成長、科技與社會發展的重要策略，紛紛進行一連串的教育改革。面對全球性競爭與強大的績效表現壓力，許多英語系國家不約而同地改採市場邏輯型塑教育政策，將商業邏輯引進教育範疇。具備經濟（economy）、效率（efficiency）與效能（effectiveness）等3E精神的新管理主義（new managerialism）隨之成為公共部門治理改革的主流。新的語彙如卓越、提高競爭力、效能、績效責任、權力下放愈來愈普遍流行，相關

的改革策略，如內在考核、品質保證、表現保證、目標管理等，也如火如荼地推動開展（薛曉華，2001；Blackmore, 2000; Gordon & Whitty, 1997; Mok & Welch, 2002; Vogt, 2002）。在這股全球性趨同的教育改革浪潮中，儘管臺灣啓動教育改革的驅力、情境脈絡與內部邏輯和歐美國家不盡相同（王瑞賢，2001；何明修，2011；楊巧玲，2003；蘇峰山，2003），但並不可避免地，這種強調績效責任（accountability）、表現性（performativity）、成果取向的治理邏輯還是相當程度地影響到臺灣的教育改革實施方式（陳怡如，2003；楊巧玲，2003）。例如，近年來臺灣中小學教育現場陸續實施各式各樣的評鑑，從校務評鑑、教師專業發展評鑑、課程評鑑到營養午餐、特殊教育、體育、交通安全、性平教育、環境教育、國際教育……等評鑑，名目種類之多，令人咋舌，可見學校績效表現備受重視，評鑑成爲政府確保學校辦學績效的重要機制。晚近公布的《教育基本法》中也有倡議鼓勵私人興學、嘗試公辦民營、提供家長選擇等類似市場化的主張（楊巧玲，2003，頁238）。此外，九年一貫課程改革明示爲國家經濟培育人才、教育指標方案、校長遴選制的改革、教師分級制的研究、學校本位管理的提倡等，都可見新管理主義的影子（陳怡如，2003，頁157）。在高等教育階段，政府一方面致力於大學自主（如法人化運動），另一方面又藉著提升機構／國家競爭力的經濟理性，透過系所評鑑、競爭性經費之使用，以及各種市場化平臺，迫使大學進行在地的分權決策以提升效率、效能（詹盛如，2010），種種徵兆都顯示出政府推動教育改革的方式已開始邁向新管理主義的治理型態。

教育治理制度絕非自然形成或價值中立，不同經營管理模式背後都有其特定的價值觀，治理方式的選擇會影響到我們認爲哪些價值最適合、最需要被執行，因此，我們必須隨時檢視管理實作的價值觀、宗旨和態度（Whitty, Power, & Halpin, 1998, pp. 52-53）。然而，目前