

從意識型態觀點 探索教育政策的執行

黃乃瑩

【作者簡介】

黃乃瑩，美國俄亥俄州立大學教育行政哲學博士，曾任臺灣省中等學校教師研習會副研究員、國立中興大學教育學程中心副教授、國立臺灣師範大學教育學系副教授。現任國立臺灣師範大學教育學系教授兼教育研究中心主任。

摘要

本文旨在進行意識型態對於教育政策執行影響之探索。教育政策執行與意識型態息息相關，又意識型態具正面與負面的特質，正面意識型態會產生正面的教育政策執行機制；反之亦然。而正面的教育執行機制，包括教育政策推動的倫理性、效力性及反省性；反之亦然。基於此，有助於教育政策執行的策略，包括成立教育政策推動委員會、建立教育政策推動智庫、建立教育政策執行者支持網絡及進行轉化的教育政策領導，值得加以運用。

關鍵詞：教育政策執行、意識型態

The Exploration of Educational Policy

in Implementation through the Perspective of Ideology

Nai-Ying Whang

ABSTRACT

The study is to explore how ideology influences the implementation in education policy. In fact, implementation in education policy is related to ideology. And the influence of ideology on implementation in education policy includes positive and negative dimensions, because ideology has the positive and negative characteristics. As a result, the positive mechanisms of implementation in education policy, including ethics, efficacy, and reflection. Based on the discussions, the paper suggests some strategies to facilitate implementation in education policy, including establishing teams, assigning professional consultants, establishing the network of support for implementers, and exercising transformational leadership.

Key Words: Implementation in Education Policy, Ideology

壹、緒論

教育政策作為教育改革的工具，會經由意識型態，呈現實際的執行狀態 (McLaughlin, 1991a)，因此意識型態與教育政策執行息息相關，有必要對於其細節詳加討論，以利形塑合理的教育政策執行條件，促進教育政策理想的落實。

教育政策歷程需促進人本價值的民主參與 (Taylor, Rizvi & Henry, 1997)，原因在於後現代思維的廣被，就消極面而言，人們不願意在充滿權力濫用的氛圍中，參與教育政策的推動。反之，就積極面而言，後現代的民主參與本身就是一個探索合理權力的歷程，基於教育是由各種權力遊戲所組成，且其具有生態的特質 (Firestone, 1985)，因此若人們參與教育政策歷程有一環節出現不合理的權力遊戲，則也會影響其它環節之權力遊戲出現不合理的特質，而危害教育政策品質。

是以，當權力遊戲出現不合理的特質，所形成的教育政策便會呈現權力的偏見，導致利害關係人或執行者對於教育政策產生負面的觀感，進而壓制執行教育政策的心靈能量，不利於教育政策的執行，使得教育政策的理想難以落實。而因為權力的特質，讓人們對於教育政策有正負面的觀感，是意識型態的議題，因此教育政策會透過意識型態作媒介，來影響教育政策的執行效益。故從意識型態觀點來探索教育政策執行，益形重要。

通常意識型態會指涉價值體系 (van Vijk, 1988)，可以分為正面與負面兩個向度 (陳文團, 1999)。正面的意識型態對於教育政策執行有正面的影響；負面的意識型態對於教育政策執行有負面的影響，而探索教育政策之正面意識型態的構成價值，有助於瞭解促進教育政策執行的機制，以利規劃配套來提升這些機制，亦是一項重要的工作。

當澄清有助於教育政策執行的機制之後，管理者必須據以提出推動策略，來形塑有利於教育政策執行的條件，而且這些策略必須能夠提升人們信守之教育政策意識型態能具正面的特質，方能提升教育政策執行效力。有鑑於此，提出意識型態觀點之有助於教育政策執行的策略，可以促進教育政策的推動，構成教育改革成功的必要途徑。

本文從教育政策的意義，去討論教育政策會經由意識型態作媒介，來影響教育政策的落實狀態，然後再探索教育政策意識型態之正面價值，勾勒出教育政策執行的有效機制，最後據以提出有助於教育政策執行的策略。

貳、教育政策的意義

談論教育政策執行與意識型態的關係，必須先澄清教育政策的意義，以利往後的討論把教育政策視為常識性的概念來行文，使得討論與理解流於表面，因此本文先行對於教育政策意義進行澄清，以方便從教育政策的本質及發展邏輯，來理解意識型態與教育政策執行的關係。

教育政策制訂的原因，起因於教育體系成員對於現存現象的不滿足，若不加以化解的話，則教育體系便會失序而產生問題（Greenfield, 2004），使得教育專業規範難以引導教育系統的發展，也就是某種利害關係人無法認同現存教育體系的權力秩序，而發出不平之鳴，以致社會關係難以繼續維持，便會產生教育問題。例如過去國中實施能力分班，導致後段班學生無法獲得合理的教育資源，結果學生的抗議行為使學校班級經營趨於困難，因此政府提出常態編班的政策，即在解決教育體系失序的問題。由此觀之，教育政策提出之目的，旨在克服權力正當性不足的問題，讓利害關係人對於教育體系具更道德性的認知（Mitchell, 1992a）。由於教育政策是教育改革的工具，因此教育改革的目的，旨在提升教育體系利害關係人間更合理的權力關係。

既然，教育政策是一種權力的議題，為了解決教育體系權力正當性不足的問題，所有教育政策的規劃攸關於教育決策歷程，故另一個爭議性話題必須加以討論，那就是一種誰有權代表別人來作決策，稍有不慎，又會陷入另一場無止境的權力遊戲，帶來的是教育體系更大的失序狀態。除此之外，教育政策的形成更要注意誰沒有參與決策，但它卻對於教育政策方向產生實質的影響力。例如媒體對某種教育施為的質疑，容易引發人們對於教育體系的信心危機，因此教育決策歷程也必須加以回應。這兩種教育決策機制若運作得當的話，則對於教育政策之克服權力正當性不足的功能，助益很大。

除此之外，教育政策的提出，起因於某種利益關係團體對於教育體系的不認同，所以教育政策的啟動常會由政府或管理者召集專家研擬出一套理念系統（Fowler, 2000），包括建立目標及擘劃工作完成之程序（McDonell, 1991），這是啟動教育改革之意義所在。當然，教育政策的理念也包括政府或管理者選擇不做某些事務的意義（Dye, 1992）。由於這個理念系統乃診斷教育系統之所需的產物，加上隱喻是一種理念系統（Lakoff & Johnson, 1980），因此教育政策推動具隱喻運用的特質，但是所有的隱喻皆有偏見，特別是專家系統及官僚體系立場，或者某個隱喻預設管理者沒有選擇其他理念的可能，這樣的特質也常是教育政策引發紛爭的原

因。例如九年一貫課程改革強調協同教學的理念，對於學校層級而言隱含某種程度的偏見。

由於教育政策之隱喻在回應教育系統所欠缺的部份，本身即代表教育系統的利益，但對於信守不同價值之利害關係人而言，可能導致壓迫的狀態，因此這樣的歷程，會出現推動教育改革無法整合意見的問題。有鑑於此，教育政策的推動必須對於隱喻加以探索，以了解隱喻之權力關係的不合理性，因此透過各利害關係人對於隱喻之不同意義解讀的確保，並激勵利害關係人間的對話，形塑共同景，此乃是教育政策推動之換喻歷程，目的在加強利害關係人間對於教育政策有不同感受的整合 (Smith, 1982)。

進一步而言，Stephen Ball 將教育政策分為「政策即文本」與「政策即論述」兩層意義 (Walford, 2003)。所謂把教育政策當作文本是指教育政策推動所提出來的計劃，包括文件、方案或工作步驟等等。例如教育改革總諮議報告書、高中課程暫行綱要學科中心方案或高中課程暫行綱要推動期程之構想，即是把教育政策當作文本的例示。把教育政策視為文本即會勾勒因教育系統的需求，會由政府或者管理者提出（含委託智庫所提出的計畫）；所謂把教育政策當作論述，是指在教育政策推動過程中，透過語言的重新架構，來啟蒙政府或管理者所規劃出來的政策文本，本身所存在的權力偏見，而論述會透過考慮利害關係人對於政策文本認知意義差異，並激勵利害關係人間的社會互動進行整合。因此教育政策即論述會強調管理者接受發聲進行鉅觀之權力結構的質疑，同時暗示管理者應激勵對話，透過微觀社會互動來進行整合 (Putnam, Phillips & Chapman, 1999)。是以，完整的教育政策必須同時考慮上述這兩個層次，因為它們決定教育政策理念的合理性，並決定教育政策落實的狀態，故教育政策之所以具備解決問題的效益，必須顧及理念及執行的關係，藉以提升教育政策的合理性 (Seeley, 1985)。

綜觀上述，教育政策之推動，旨在改善失序的社會關係、加強利害關係人的整合及提升權力的正當性，皆與利害關係人對於權力階層的感受息息相關，由於意識型態是指利害關係人回應權力階層的感受 (van Vijk, 1988)，因此談論教育政策不能忽視關鍵的議題，那就是意識型態，故本文從意識型態來談論教育政策的成效，有其重要性。

參、教育政策會透過意識型態來呈現執行狀態

教育政策會由管理者所提出的理想理念加以啟動，加上教育政策的目的是在克服權力正當性的不足，理念旨在轉化現存社會權力結構之不合理關係，而意識型態是指規劃出來理念進入已存社會權力關係之轉化的歷程與結果（Bell, 1988），會以另一種理念來呈現，它決定教育政策推動的實際狀態，因此教育政策的推動必會透過意識型態作為媒介，並對於教育政策方向產生實際的影響，並常引發預期範圍之外的結果（Taylor, et. al, 1997）；常見教育政策的推動本來要解決某種問題，但是卻衍生更複雜的問題，即是意識型態影響所致，因此在教育政策推動的過程中，應致力於合理意識型態的探索，以建立良好教育政策執行條件，來增進問題解決的效益（黃乃熒，2005）。簡單來說，教育政策是教育改革的工具，而教育改革是指因應教育系統需求的新理念，加上意識型態是一套價值體系會指涉理念（van Dijk, 1998），又教育政策執行的實際狀況受到意識型態所影響（McLaughlin, 1991a），因此教育政策必會透過意識型態呈現落實狀態。有鑑於此，透過意識型態觀點來探索教育政策的執行，益形重要。

教育政策推動會由管理者或自己、或召集專家規劃所提出，故管理者是教育改革之優勢階級，而意識型態是由利害關係人回應理念所形成的一套價值，由於理念提出者會著重自我利益的維護，因此他們回應管理階級所形成的認知，即深植於其心靈的價值體系，就是所謂教育政策的意識型態（Bell, 1988），會影響教育政策執行者的實際表現。從這樣的角度來看，它暗示著管理者要其所擊劃出來的教育政策理念，原原本本呈現於實際的狀態，恐過於樂觀。

事實上，教育政策意識型態之揭露可以發現新理念背後的利益歸屬，並有助於判讀意識型態之功能性（Bell, 1988），而利益分配越合理，會獲得更多執行的助力，原因是意識型態架構人們認知，並決定教育政策的執行方式（Paris & Renold, 1983），當對於教育政策的認知愈正面，所產生的執行效益越貼近原先的理念，是以，意識型態對於教育政策的推動之所以重要至少基於兩個理由（Fowler, 2000）：一則它形塑人們定義問題的執行方式，一則它決定人們解決問題的執行方式。假若人們的認知越正面，則他們對於教育政策的支持度越高，教育政策也越容易成功；反之亦然。深入來看，因意識型態影響之故，人們對於教育政策的抗拒、調適及接受程度不同，而對其產生不同意義的詮釋，進而影響他們的執行意向（Walford,

2003)。是以，就執行層次而言，教育政策之推動不僅應致力於實體因果關係的討論，同時，對於社會權力結構合理性進行探索更為重要（Wildavsky, 1979）。而讓人們能夠展現詮釋的行動，藉以揭露教育政策執行的意識型態，能夠診視教育政策執行方向與原本規劃理念之落差，並重新修訂教育政策內容，會提升問題定義的品質（Stone, 1988）。

一般而言，教育政策之結果不僅受到即刻的文化脈絡所影響，也受某種政治權威關係所形成的理念所影響（McDonnell, 1991）。若教育政策的推動忽略現存的文化脈絡及管理官僚權威之偏見，會產生不對稱的權力關係，則導致政策執行者產生無力感的問題（Taylor, et. al, 1997），執行者也會尋找保護自我的理由，作為教育政策執行的機制，基於人們有追求立即存活下來的本能，當教育政策所形塑的環境惡劣，執行者產生仇視教育政策的情緒，更導致其脫離教育政策規範的決心，使得教育政策因執行的支離破碎，而無法回應教育政策的理想目標。例如常見「上有政策、下有對策」的問題，即意識型態作祟的產物，且此意識型態具負面的特質。準此而言，將管理者、專家與教師明確區分角色容易讓教育政策執行陷入困境，因為教師扮演執行落實的關鍵角色，容易憎恨專家的優越感（Mitchell, 1992b），故就執行的觀點而言，專家與外行人探索彼此立場的價值性，來形塑教育政策的理念，會讓教育體系所有成員有更多的尊榮感，並提升教育政策的承諾，促進人力潛力開發的執行力。

有鑑於此，教育政策的推動能夠把人力視為資本，藉以提升人們的尊榮感，常能確保人們信守之意識型態對於工作推動有正面的影響。當人們能秉持正面意識型態來執行教育政策，能確保微觀之執行行為對於鉅觀的教育體系有良好影響（Smith, 2003），教育系統也因此得以永續發展。反之，具霸權特質的意識型態會讓教師容易抱怨，並為自己找到不必為教育改革失敗負責任的藉口（Beach, 2003），進而出現執行者對於教育問題冷漠以對的態度，結果是每進行一次教育改革、就會累積永遠不願解決的問題，反諷的是，教育改革竟成為加速教育系統腐化的原因。綜合言之，意識型態會提供教育政策執行的實際意義，並讓執行者正當化自己的行動（Giroux, 1997），但此正當化具有人們故意往教育政策理想或積極配合教育政策理想來行動，而產生無效執行及有效執行兩層意義，顯示意識型態對於教育政策執行而言，有一體兩面的價值。

肆、意識型態觀點之教育政策正面的執行機制

教育政策係由管理者召集專家所規劃出來的理念所啟動，就教育政策的屬性而言，管理者位於上層權力階級，而且教育政策的推動也必會伴隨著權力關係，乃形塑意識型態的基礎。所謂意識型態乃個體回應權力階級所形成的一套價值體系或信念體系，進而個體會對於權力階級產生某種觀感。而回應之意義在強調回應管理者權力運作的歷程與結果，也就是說意識型態包括歷程與結果（陳文團，1999）。基於此，教育政策意識型態是指教育政策價值體系形成的歷程與結果。

深入來看，當個體回應權力階級時，會出現兩種現象，一則個體對教育政策的觀感是權力階級教化的產物，所以個體所持之價值反應權力階級利益的產物，而且個體也常不自覺，而形成K. Marx所稱的錯誤意識，所指涉的理念也是錯誤的；一則個體對教育政策的觀感是批判權力階級的不務實，所以個體所持之價值係修正權力階級偏見的產物，所以指涉的理念會較具正確性。因此教育政策意識型態可以分為正面與負面兩種（陳文團，1999），正面的意識型態指涉正確的理念，所衍生的執行行動也較為積極；反之，負面的意識型態指涉錯誤的理念，所衍生的執行行動也較為消極。

是以，教育政策價值體系形成的歷程與結果，若具批判性，則因為批判會以探索更合理的權力關係為目的（Fay, 1987）；以建立共識為手段（Habermas, 1987）；以促進他人超越自我價值或檢測自我偏見為動機，加上合理權力關係會使教育政策推動具倫理性（Jameson, 1983）、共識會使教育政策推動具效力性（Ricouer, 1986）、超越傳統或察覺自我偏見會使教育政策推動具反省性（Boudon, 1989），所以教育政策之正面意識型態可由倫理、效力與反省三種價值所構成，且自成一個體系，倫理為意識型態的目的；效力為意識型態的手段；反省為意識型態的動機，乃影響教育政策執行的正面價值。

反之，教育政策價值體系形成的歷程與結果，若具教化性，則因為教化會以宰制為目的（Ricouer, 1986）；以疏離為手段（Williams, 1988）；以醜化他人為動機（Boudon, 1989），加上宰制會使教育政策推動不具倫理性；疏離會使教育政策推動不具效力性；醜化會使教育政策推動不具反省性，所以教育政策之負面意識型態由無倫理性、無效力性及無反省性的價值所構成，乃影響教育政策執行之負面價值。

基於此，在教育政策推動的過程中，需要共通性的價值來引領教育改革，以凝聚教育改革的方向，而教育政策的目的旨在解決教育系統的失序現象，又社會秩序之所以能夠維持，在於共通性的價值能夠讓執行者有正面的認知（Greenfield, 2004），以發揮具續航性的執行力，來達成教育的理想。而倫理、效力及反省是三種價值能夠提升教育政策執行者的正面認知，是構成教育政策執行的重要機制。以下茲就各種價值的特質分述如下：

一、教育政策執行之倫理性機制

就教育政策之意識型態的倫理性價值而言，它強調教育體系利害關係人間權力關係的合理性，會提升教育政策的執行力，來促進教育的成功（Murphy, 1991）。事實上，教育改革最重要的價值莫過於倫理（Irigaray, 1993），因此提升教育政策的倫理性，益形重要。是以，教育政策之真理必須建立在對於權力的質疑，目的在提升更合理的權力關係（Wildavsky, 1979），而能提升更合理權力關係之機制，至少包括提升執行者的自主性（Fowler, 2000）、提升利害關係人權力平衡關係的建立（Tobert, 1991）、擴大執行者自我調節空間（muddling through）（Lindblom, 1959）、增加利害關係人的公平機會（Wildavsky, 1979）等等。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就提升執行者的自主性而言，它強調教育政策執行者自我決定空間的重要性，以免各種文化價值受到壓抑，進而產生執行者無法對於教育改革提升興趣的問題。Foucault（1993）就認為教育政策所以能夠順利推動，不在於管理者的權力貫徹，而在於推動的權力基礎，來自於各種不同文化體系之利害關係人的認同（Seeley, 1985）。除此之外，管理者所規劃出來的教育政策理念，會有忽略學校或班級現實之虞，若能夠提升其自主空間，則會確保教師的專業實踐，提升教育政策執行的成效（McLaughlin, 1991b），主要原因在於執行者的最大選擇空間，能夠提升教育政策的認同度，能夠累積解決困境的行動能量。難怪Lenin（1971）會認為意識型態之所以能夠提供執行者正面的行動驅力，在於它具自我決定的特質，執行者的自主成為教育政策執行的重要機制。例如為落實高中課程改革，於全國高中建置23個學科中心，負責23個學科課程改革的推動，但因為學科屬性差別大，必須讓其有自主決定機制的空間，否則要求大家一致的結果，某些學科中心恐陷入執行的困境。其次就提升權力平衡關係而言，它強調各種利害關係間權力對稱關係的重要性，藉以促進價值分配的合理性，以免無謂的對抗，產生教育體系內耗的狀況，讓執行者能夠在一個獲支持的環境來工作，以提升教育政策的執行成效（黃乃熒，

2005)。

再次就擴大執行者自我調節空間而言，它強調透過利害關係人之目的來回應教育政策，以建構行動範圍的重要性，旨在讓利害關係人能根據自己的處境，調整自己的行動範圍，以免自己的權益受到嚴重剝奪，並維護自己之長期利益，此乃重要的倫理實踐原則 (Lindblom, 1959)。由於它能降低教育改革所帶來的焦慮感，並提升教育政策的認同感，因此能夠增進利害關係人之教育政策執行力。最後就提升利害關係人公平等機會而言，公平常是避免權力濫用的機制 (Scott, 1992)，故可以提升更合理的權力關係。由於教育政策推動能夠讓利害關係人有公平的機會，可以避免某些利害關係人對於管理階層仇視、或產生利害關係人間彼此仇視的現象，因此教育政策執行過程不會受到其他利害關係人的干擾，甚至能夠獲得其更多的協助，進而促進教育政策目標的達成 (Wildavsky, 1979)。

二、教育政策之效力性機制

就教育政策之意識型態的效力性價值而言，新教育政策的提出，必會引發管理者與利害關係人間的衝突，管理者必須對衝突加以回應，否則各種抗爭的運動會蜂擁而至，導致政策不出門的結果，故教育政策之所以有效力，在於權力階級間矛盾能夠獲得整合。由於它是教育政策能夠獲得支持的必要途徑，更是實現教育政策目標的必要途徑 (Taylor, et. al, 1997)，因此教育改革要能夠成功，必須妥善解決權力階級間的矛盾關係 (Stone, 1988)，這是教育政策推動之所以必須化解抗拒的命題，會提升教育政策執行力。而提升權力階級間的整合機制，必須至少包括效率的彰顯 (Fowler, 2000)、利害關係人文化意圖的回應 (Wildavsky, 1979) 及利害關係人滿意度的提升 (Beach, 2003)。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就效率的彰顯而言，它可以從三方面來加以說明，一則需正確地投入資源，它容易促使管理者在作決策時，避免應做但未去做的事情，以消弭某些特定群集的利害關係人的反彈，來加強權力階級間的整合。二則需合理地投入資源，以提升利害關係人能夠體會到自己擁有之成本已經足夠，以免產生不公平的認知，而開啟不該有的衝突，因此若未能將資源投資於實質有助於教育改革效益的提升，或若耗費太多資源 (Stone, 1988)，表示教育政策推動效率不彰，則教育政策的品質堪虞 (Wildavsky, 1979)。三則需掌握工作推動的速度與節奏，它容易促使人們能夠感受到的具體成果，而提升他們教育改革的信心度，來降低未來工作推動之不確定感的焦慮，以增加利害關係人對於管理者的認同度。

其次就利害關係人文化意圖之回應而言，教育政策的推動應回應客觀的需求，

但同時必須考慮人們的主觀意圖 (Wildavsky, 1979)，故教育政策推動必須建立在現有組織條件之上 (Taylor, et. al, 1997)，否則教育改革若以強勢壓迫執行者脫離原先文化生活的狀況，教育政策所勾勒出未願景，會驅動權力階級間激烈的衝突，而無法產生權力階級間整合的效力。須知，教育政策推動的實際權力來源，不是政府部門擁有多大的行政權力，而是權力是否能夠得到不同文化價值利害關係人的認同，因為它是凝聚教育改革向心力的必要途徑，而就意識型態的觀點來說，因為凝聚教育改革向心力是整合的重要機制，故其是教育改革具效力的重要特色 (Williams, 1988)。

最後就利害關係人滿意度的提升而言，新教育政策的推動需要利害關係人或者執行者脫離原先的文化生活慣例，基於人們已經熟悉各種典章制度，故管理者與執行者間必會產生衝突，因此要執行者能夠配合教育政策的推動，重點不在於它們要做什么，而是如何做方能使他們配合教育政策的理想，而提出相對的鼓勵措施，是重要的工作。因此教育政策的推動必須進行資源的籌措，並著手細膩的分配，使其能夠因教育改革而得到更多的利益，包括教師因而能夠獲得更多的教學資源來改善教學環境等。

三、教育政策之反省性特質

就教育政策之意識型態的反省性價值而言，教育政策的提出是管理者召集專家精心擘劃的產物，因此推出以後常以專業理想實踐者自居，而不願意務實地看待執行的可行性，並回頭檢測自己所規劃出來的理念是否有偏見，結果會產生專業理想是對的，但是就現實來講，卻出現貶抑執行階層文化價值的現象，進而激發執行者之悲憤的反彈情緒，使得教育政策的推動阻力重重。反之，教育政策的提出乃因為教育系統有所不足，但是執行者或因為既得利益所致，或因為心態慵懶，而墨守成規，而使得教育系統的陳痼，永無改善的一日。Stone (1988) 就認為教育政策推動的過程中，若信守舊有文化假定本身就是一種病態，則教育政策推動之更新力量難以彰顯。例如現在進行的高中課程改革，希望能夠增加學校開課的彈性，並增加選修空間，若第一線教師仍然以升學作為辦學的基礎，信守既存的價值，則會以無反省性的意識型態來執行教育改革，則再多選修科目的規劃，亦徒呼枉然。基於此，教育政策意識型態之反省性機制，包括能提出讓別人感興趣的事物 (Giroux, 1997)、能提升歷史意識 (黃乃熒, 2000) 及能接受質疑 (Mitchell, 1992b)。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就能提出讓別人感興趣的事物而言，它的重點在於提升執行者的專業動機

與個人動機 (McLaughlin, 1991b)。教育政策推動能提升教師的專業動機，在於提供的事物，能夠提升教師教學的便利感、並增進學生學習的意義感，以避免教師及家長負面的情緒，對於管理者進行無情的攻擊 (Giroux, 1997)；教育政策推動能提升教師個人的動機，在於提供之事物，能關照到不同角色之處境，以免因其不利的處境，而產生情緒性的抗拒。例如女性教師對於面對教育改革所需的負擔會比男性教師重，因為無論就生理因素、或者家庭因素而言，女生的負擔常重於男生，因此教育改革應提供女性教師的支持網絡，來減輕其負面的認知。須知，組織本身不能執行教育改革，而是個人能執行教育改革，而個體之所以願意為政策執行負起責任不僅來自制度的誘因，更重要是專業與個人的動機，讓教育改革成為教師發揮專業實踐的助力以及透過教育改革編織互相支援的網絡，會讓教育改革所提出之事物能夠提升別人的興趣 (Beach, 2003)。

其次就能提升歷史意識而言，它的重點強調歷史生活既是教育改革的資產，也是教育改革的負債。深入來看，若管理者能以謙遜的態度面對自己所規劃出來的理想理念，則較能尊重教師或執行者的歷史生活，會增加執行者的愉悅度，進而喚起執行者的熱情，累積最大的行動來實現教育政策目標 (Giroux, 1997)。反之，若執行者能以自我超越的態度來面對自己歷史生活的盲點，則能累積追求理想的熱情，讓教育政策的執行能夠克服重重的困難，累積最大的行動能量來回應教育政策的理想目標，故管理者透過鼓勵措施來促進執行者歷史生活的解放，以利教育改革的事半功倍。基於此，在教育政策推動的過程中，充分的社會互動會同時提升管理者及執行者的反省力，會促進人們之執行熱情的展現 (Fowler, 2000)，原因在於此歷程會對於管理者的權力立場加以探索 (Mitchell, 1992b)，也會對於執行者的歷史生活進行啟蒙，特別對於其過去的成功經驗進行啟蒙 (Wildavsky, 1979)，以提升執行者自我改變的意願，來提升教育政策的成效。

最後就能接受質疑而言，它強調管理者提出新理念之後，若能夠接受質疑，並對理念進行修正，則因為回饋機制的建立，教育政策推動能夠融入執行者的價值，以利其能夠本諸教育改革方向的大前提之下，根據自己所處的環境條件，找到最便利的執行途徑，進而有助於提升人們對於教育政策執行的意願 (Mitchell, 1992b)。因此在教育政策推動的過程中，若管理者能夠接受質疑，能夠透過各種差異聲音的尊重，以規劃利於不同利害關係人生活的條件，則能產生巨大的影響力，來提升教育政策理想實現的全面助力，來提升教育政策品質 (McLaughlin, 1991a)。

伍、意識型態觀點之有助於教育政策執行的策略

意識型態會影響教育政策執行，而良好教育政策推動策略，會形塑良好的教育政策執行條件，進而產生正面的認知，來提升教育政策的執行能量。而有效的策略包括成立委員會（Daft, 1989）、成立專業智庫、建立執行者之支援網絡（McLaughlin, 1991b）及進行轉化領導（Giroux, 1997）。茲就其詳細意涵分述如下：

一、成立教育政策推動委員會

教育政策的推動可以說是一個複雜的工作，而教育政策之意識型態的倫理性特質，強調權力分配的合理性，加上教育政策之目的，旨在促進教育體系利害關係人之權力分配的合理性（McDonnell & Elmore, 1991），因此成立教育政策推動委員會是首要之務，以容納受教育改革影響而牽動利益改變的利害關係人，並維護利害關係人之利益，故此委員會應該是實質決策的單位，因為它會促進利害關係人間權力平衡關係及公平機會的探索，來確保教育政策實踐方向的倫理性。基於此，教育政策推動應成立多個委員、建立多個委員會間連結栓機制（Likert, 1961）、部分委員會的組成是專案特質、委員的組成應具代表性及委員會的組成份子應具溝通的意願性。茲分別就其詳細意涵分述如下：

首先就成立多個委員會而言，教育政策的推動是一件非常複雜，教育改革所牽動的利害關係亦非常複雜，所以應組成各式各樣的委員會，以利委員會的決議能夠確實反應利害關係人的權益，來提升教育政策意識型態之倫理性特質，促進教育政策執行的效果。從另外一個角度來看，教育政策推動僅成立一個委員會，因為組成成員不能無限上綱，使得利害關係人的聲音無法充分反應，所以其所做的決議難以實質顧及所有利害關係人的權益，讓教育政策推動難以產生倫理性的效應。例如進行課程改革時，除了成立以管理單位、課程專家、教師、家長、學校行政人員所組成的委員會之外，著重實際推動之現實考量，更要組成以學科代表為主的課程改革委員會，著重課程份量的合理分配與專業檢測，以利提升教育決策者的代表性，促進公平、對稱權力關係的建立，增加利害關係人配合教育政策方針的意願。

其次就建立多個委員會間的連結栓機制而言，由於當成立多個委員會來推動教育政策，委員會間之利害關係考量具有矛盾性，因此在委員會間建立水平及垂直的

連結栓機制，使各委員會所考慮的利害關係重點，能夠得到充分的溝通（Likert, 1961），更能確保提升利害關係人間權力平衡及公平對稱的關係，同時也能夠檢視某類利害關係人是否得到應有的自主空間及協助、關懷，來提升教育政策意識型態之倫理性特質，促進教育政策執行的效益（Seeley, 1985）。

再者就部分委員會應具有專案特質而言，由於教育政策推動要能夠順暢，必須要創造有力的條件來實現理想，而不是讓條件來限制教育改革目標的達成，某些條件乃源於現存的法令規章，因此應成立具專案特質的委員會，以為合理的利害關係分配建立更好的條件。例如高中課程改革應成立一個委員會，來研議教官如何能合理取得國防通識教師資格的相關工作，以確保教官、學生、專家之利益，來提升教育政策意識型態之倫理性特質，進而促進國防通識之精神，能獲得利害關係人的支持，並在執行的過程中確實落實。

再次就委員應具代表性而言，委員會成立的主要目的，在於提升教育政策推動之合理權力分配，因此委員應能代表其所處的利益關係團體，益形重要。

基於此，委員的聘任應由各界來推薦，而非由管理者直接聘任，同時也應由社會公正人士進行審查，審視其是否具代表性，以利教育決策能考慮所有利害關係人的權益，並增加教育政策推動的透明性，來提升教育政策意識型態之倫理性特質，促進教育政策執行的效果（Fay, 1987）。

最後就組成份子之溝通意願而言，既然委員會的組成目的在提升利害關係人權力分配的合理性，所以委員會議之進行常容易產生激烈的攻防，而出現不願意妥協的現象。須知，教育政策必須讓遊戲生態能維持權力平衡，否則會影響教育政策執行效益（Firestone, 1985），因此管理者所聘任之委員應確保其溝通的意願性，使教育改革因為溝通的活絡，以提升思考創意，來增進利害關係人間資源的合理分配，提升教育政策推動的倫理性（Luhmann, 1990）。事實上，教育政策要能夠提升執行成效，應增進其公共性及透明性，原因在於它能提升教育政策推動的倫理性（Wildavsky, 1979）。

二、建立教育政策推動的智庫

教育政策的推動是複雜的工作，必須要有完善的規劃，而且不是一蹴可幾，因此教育改革必須進行長時間的規劃，以利所提出的教育政策方案更周延，也更具專業性。由於管理者所要處理的事務繁多，非僅處理特定的教育改革，其忙碌的狀態使其心力不及對某一個議題有深入的專研，因此有必要借助教育政策推動的智庫，以對某個教育改革議題能有長期性及專業性的專研。其主要角色功能包括專業研

究、推廣、行銷及諮詢。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就專業研究而言，教育改革皆有議題性，但它所牽動卻是系統性的改革。例如九年一貫課程旨在加強學生的適性學習，以此為本的教育政策卻也牽動教育組織結構的改造。因此教育改革應該要有長期的投入研究，方能考慮周到。

因此將一套嚴謹研究的規劃，若提到教育政策推動小組能夠獲得各種利害關係人的認同，則有助於提升教育政策的正當性，來提升教育政策的倫理性，以利教育政策的執行。除此之外，教育政策推動能基於專業性的研究，特別理念層級的縝密規劃，又教育政策執行者常是專業人士，故其思維未必見得都會基於自我利益的考量，所以完善的規劃便會對執行者產生較大的啟蒙效益，會增加教育政策意識型態之反省性特質，故能提升其教育政策執行的讓情，完成教育政策的目標。

其次就專業推廣而言，教育政策規劃的專業性，必須要能夠提升執行者的有利條件，故教育政策推動智庫所扮演的角色除研究以外，也應扮演推動的角色，透過推動過程的資料蒐集及回應，除可以啟蒙執行者之外，也可以透過回饋進行修正，以提升教育政策規劃的可行性，並檢測管理者的理想偏見，來提升教育政策意識型態之反省性特質，以促進教育政策的執行力。由於教育改革的專業規劃具務實、可行性，這會讓教育改革的理想，充滿操作性的價值，容易促進管理者與執行者矛盾的整合，以減少教育改革理想與實際的落差（Jeffrey, 2003），因此它可以增加教育政策意識型態之效力性特質，來提升教育政策執行的成果。例如教育政策的推動可以透過公聽會的舉辦，將智庫的專業規劃廣徵各界意見，若將此意見加以分析呈給管理者作參考，藉以修正專業人士規劃出來的理念，則可以提升管理者作判斷的務實性，來增加教育政策推動的可行性。須知，完全專業化或會出現人們感受不到執行意義的危險，並且官僚體系會將專業做為執行者必須配合執行的說辭，而過分擴大其應有的權力運用（Seeley, 1985）。由此顯示，教育政策推動的智庫應透過管道，來蒐集執行者對其專業規劃的意見，能提升教育決策的品質。除此之外，教育政策智庫若能規劃周詳，則可以化解執行者的疑慮。兩者皆可以增進教育政策的反省力，來提升教育政策執行的成果。管理者與執行者皆具反省力，加上反省本質上超越自我價值體系的行動，會促進分享的互動，以提升管理者與執行者間的互信關係（Taylor, et. al, 1997），作為權力階級間的整合機制，可以增進教育政策意識型態之效力性特質，來提升教育政策執行的成果。值得說明的是，舉辦公聽會的時候，對於某些聯盟的嚴厲抨擊，應該先視其有發聲的正當性，不能因其強力訴求、態度激進，就醜化其為不理性。須知，就教育政策推動而言，為自己權益發出聲音，是一種正常的現象，而且教育政策智庫應該有義務向公聽會與會者報告規劃的理念，

並說明維護其權益的決心，來爭取其對教育政策的支持。

再次就專業行銷而言，教育政策的推動必須要有生態觀，也就是說它必須全面獲得利害關係人的支持，方能避免教育政策執行過程中，利害關係人間互相掣肘，或者透過彼此的支持，來提升教育政策執行的效益。基於此，透過教育政策行銷，讓所有的利害關係人能充分了解教育改革的需要性、價值性與前瞻性，會增進教育政策意識型態之反省性特質，來促進教育政策的執行效益。值得說明的是，教育政策行銷為何由智庫、而非由管理者來進行，原因在於不要讓執行者產生官僚教化的印象，進而衍生教育政策之負面的意識型態，以提升教育政策的執行效益。是以，教育政策行銷可包括平面媒體、廣播媒體、電子媒體、海報、交通工具等等來進行，而且對象要包括家長、教師、學生及社會各界，以利形成教育改革必要性的氛圍，來形塑支持教育改革的生態，促進教育改革能夠順利執行。

最後就專業諮詢而言，教育政策推動過程中，充滿脈絡性、動態性，所以要運用一套準則專業準則來回應利害關係人是困難的工作，所以教育政策智庫應能提供學校本位之教育改革實踐的諮詢，並與管理者取得某程度的默契，允許學校本位差異的執行行動，促使教育政策執行者不會因為專業規劃之無意義感，而對教育政策的大方向持否定的態度，並提升教育政策意識型態之倫理性特質，來提升教育政策執行的效益。是以，教育政策的智庫，可以透過網路的建置、面談或電話來對執行者進行專業諮詢。除此之外，管理者也應對智庫進行諮詢，特別除了改革議題相關專業諮詢之外，也要對於教育改革本身進行專業諮詢，以利教育政策意識型態更具反省性的特質，來增進教育政策執行的效益。

三、建立教育政策執行者支持網絡

教育政策的推動會讓執行者增加工作負擔，包括心理負擔與生理負擔。所謂心理負擔是指教育改革對當前自我的生活方式是否衝擊太大；所謂生理負擔是指教育改革會增加執行者新的工作負擔。由於讓執行者有自我調整的空間，是教育政策倫理性的指標，因此管理者應該建立執行者的支持網絡（McLaughlin, 1991b）；特別是教師的支援網絡，以增加自我目的與教育政策理想的密合性，以促進教育政策的倫理性，來增加教育政策執行的成效。事實上，教育政策的推動建立必須透過關懷，所建立的新文化制度方具倫理性，使教育政策實踐方向正確，並能提升教師對於教育政策的承諾，來提升教育政策執行的效果（Pellicer, 2003）。除此之外，透過支援網絡的建立，會讓執行者利益受損的認知減少，而增加管理者與執行者整合的可能性，以增加教育政策的效力性，促進教育政策執行的成效。基於此，教育政策

推動應建立問題回饋機制、疑問解答機制、資訊傳遞機制問題解決協助機制、進修機制。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就建立回饋機制而言，在教育政策執行的過程中，會發現諸多理念不可行之處，因此透過回饋機制的建立，可以幫助管理者澄清所提出理念在實務上的盲點，以增進教育政策推動的反省性，來重新修定教育政策的實質內容，更可以直接關注到班級實施的具體成效，來提升教育政策執行的可行性（McLaughlin, 1991b）。例如教育部目前成立全國性的學科中心，有一主要任務是要蒐集九五高中暫行綱要的意見，以利修正綱要更具務實性。

其次就建立疑問解答機制而言，在教育政策執行的過程中，人們常會面臨各式各樣的難題，若這個難題無法給予明確的答案，則其會累積很多情緒，進而抗拒教育政策的推動，故建立疑問解答機制具有舒緩執行者情緒的功能，容易促進管理者及執行者整合，來提升教育政策意識型態之效力性特質，增進教育政策執行的成果。例如因應高中暫行課程綱要所設置的學科中心，應該扮演某科課程執行的難題供疑義解答的角色。

再者就訊息傳遞機制而言，在教育政策執行的過程中，執行者必須有充分的資訊方能配合教育改革方向。須知，教育改革要能夠成功必須要全國所有教師、家長的支持，因此管理者必須提供完整的資訊，使其有所遵循，特別這些資訊必須涵蓋教育改革的理念基礎，來對教育政策執行者進行啟蒙，以利提升教育政策推動的反省力，促進教育政策執行的成功。例如教育政策推動的過程中，應該編制Q & A手冊，把教育改革理念、釋疑訊息、人力網絡等等訊息納入，讓全國教師人手一冊，以利隨時翻閱參考；又如管理者透過學科中心將全國教師電子傳播網路建立起來，隨時將教育的相關訊息傳遞給執行者。

再次就建立問題解決協助機制而言，在教育政策執行的過程中，執行者會因為學校條件不夠、或因為能力不夠之故，必須有賴於管理者的協助，因此在達到教育政策理想境界之前，常會有一些協助性的配套措施，以免執行之後發現不可行，從此以後對於該教育政策產生負面的刻板印象，而抗拒改革，進而阻礙教育政策推動的效力。例如高職課程改革強調學校本位的精神，無奈學校本位的課程是一個新理念，學校教師不知道如何來進行學校本位課程的研發，因此管理者應該召集專家，幫助學校發展一套學校本位課程來參照，以利學校教師遵循，也減少教師焦慮，作為達到理想狀態的過渡。事實上，學校面對教育改革實踐之社會增強結構的建立，會增加管理者與執行者的溝通意義，來增加教育政策執行的動機，促進教育政策意識型態之反省性特質（Seeley, 1985）。Beach（2003）就認為教育政策型態要能提

升文化實踐力，必須強化其權變的社會歷程，便是此一意義。特別當某一些學校的情境特殊，對於教育政策某一面的執行窒礙難行，除了建立共通性的執行原則之外，對於個性化執行處境也應提供特別的協助，尊重差異反而是重新建立新秩序的重要途徑（Giroux, 1997）。

最後就建立教師進修機制而言，教育政策的推動是基於提出新理念，所以要完成這種新理念，必須幫助教師提升新的能力。須知，越無能者對於教育改革抗拒力越大（Giroux, 1997），故難以提升教育政策意識型態之效力性特質，而阻礙教育政策的執行效益。基於此，管理者應召集參與教育改革者，規劃出一套足以提升執行者能力的課程，然後利用各種管道辦理研習，如協調師資培育機構、社教機構、輔導團或學校來辦理各種研習，當教師具備執行教育改革的能力，其抗拒的心態便會減少。但值得說明的是，管理者不能一味認為執行者有配合教育改革的義務，而是應提出合適的誘因，來促使執行願意來參與研習，累積教育政策執行的熱情，增進教育政策執行的效益。

四、進行轉化的教育政策領導

教育政策要能夠推廣出去，管理者的領導風格也扮演舉足輕重的角色，因為無論利害關係人的組成為何，管理者常扮演教育決策的關鍵角色。由於轉化領導強調管理者透過良好條件的建立，作為改變執行者的機制，並藉以反省自我，因此管理者與執行者共演化關係的建立可作為推動教育改革的機制（Bateson, 1997）。事實上，管理者在各式各樣的教育決策會議皆可扮演主導者。由於管理者進行轉化的教育政策領導，強調執行者有利條件的建立，能夠回應弱勢者需求來提升教育政策的倫理性、建立共演化關係來提升教育政策的效力性、激勵彼此之修正來提升教育政策的反省性，因此它可以促進教育政策之正面意識型態，來提升教育政策的執行效益。基於此，由於轉化的教育政策領導強調執行條件不利者的回應，會檢測教育改革生態已存之不對稱的權力關係，故會對於教育改革生態進行賦權（Bottery, 2000）；它會激勵執行者的批判行動，來揭發執行的不利條件，故會激勵執行者展現轉化性的才智（Giroux, 1997）；它會回應執行者必須重新調適的情緒，故會對執行者進行焦慮的管理（James, 2004）。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就對教育改革生態進行賦權而言，教育改革生態是教育政策推動前就已經存在了，但是這生態會存在某種不合理的權力關係。例如性別權力關係的不對稱性；社會階級權力關係的不對稱性；種族權力關係的不對稱性等。因此當管理者進行轉化的教育政策領導時，為了提升教育政策之正面意識型態，不僅注意教育政策

推動權力關係合理性的探索，更要從生態不合理關係的改善作起。基於此，教育政策的推動必須同步進行教育改革生態的改善，方能提升教育政策之正面意識型態，來提升教育政策執行效益。例如教育政策推動過程中，應該納入更多的女性教師作為委員代表，能將其處境充分發聲，以利管理者為其建立更有利的條件，提升其教育政策的正面認知。

其次就激勵教師轉化性的才智而言，管理者進行轉化的教育政策領導時，著重執行者轉化性的才智，並藉由執行者批判行動的激勵，使得管理者與執行者能建立共演化的相互成長之關係，以利提升教育政策意識型態之倫理性特質，進而使得制度產生具體的轉化效益，以利教育政策理想落實於實際（Giroux, 1997）。除此之外，執行轉化性才智的激勵，其衍生之批判性行動，會對於已存強勢價值對於合理性教育政策實踐方向之干擾進行挑戰，並累積克服困難的讓情，以增進教育政策意識型態之反省性特質，來提升教育政策執行的效益。

最後就對執行者進行焦慮的管理而言，教育政策的推動會牽動利益的重新分配，或者提升未來的不確定感，會引發利害關係人的焦慮，因此管理者應把他人焦慮的排除作為自我超越的機制。基於此，管理者進行轉化的教育政策領導應該著重界限管理、抑制焦慮的管理及喚起想像（James, 2004）。茲就其詳細意涵分述如下：

第一、就界限管理而言，管理者應讓執行者或教師之內在經驗所產生的防衛行為，能夠維持對教育政策的意義感，這是一種不斷調整政策內涵的舉動，能夠增進教育政策之正面意識型態，來提升教育政策執行效益。除此之外，管理者應該澄清教師角色行動可能界限，並檢討角色行動範圍的合理性，以免執行者在面對教育改革時，會以為自己的責任無限上綱，而有受壓迫的認知，而產生教育政策之負面的意識型態。還有管理者應讓執行者儘可能有自我決定行動範圍的空間，以免執行者所要完成的事情是超過其能力範圍，而產生教育政策之負面的意識型態，阻礙教育政策的執行。第二、就抑制焦慮的管理而言，管理者在推動教育政策的過程中，應該創造讓執行者反省的條件。須知，要讓執行者具備反省能力是件困難的工作，而且基於人類行動具有慣性在，故執行者難以有熱情去執行教育改革，因此管理者應該提供機制，讓執行者願意反省。例如高中課程改革公民與社會一科，與三民主義舊課程差異大，為因應教育改革，這些教師必須進行研習，可是量太大，恐會影響教師之意願，因此針對公民與社會一科建立換證制度，但也允許其可不換證，但不能應徵至他校的條件，必會提升教師參與研習的意願。第三、就喚起想像而言，管理者應該進行主、客體立場異位的教育政策推動，一則能開展管理者的想像力，來建立良好的教育政策執行條件；一則可以開展教育政策執行者的想像力，來提升宏

觀教育發展的使命感，以利增進教育政策之正面意識型態，來提升教育政策執行的效益。例如管理者可以召集相關人員至學校現場進行協同教學，更能體會第一線教師對於如此改革的困難所在，進而提出更合理課程改革執行策略；又如管理者召集相關高中學科會議時，能把第一線學科教師納入，並導引其角色對國家發展之重要性，來開啟其熱情，並鼓勵其對教育政策進行宣導。

陸、結論

教育政策理念會經由意識型態來決定實際採用理念的狀態，因此意識型態與教育政策執行息息相關，故從意識型態的觀點來探索教育政策的執行，益形重要。

意識型態會指涉正、負面的價值體系，對於教育政策執行也會有正負面的影響，而正面的意識型態由倫理、效力及反省性的價值所構成；反之亦然。

由於意識型態是歷程、也是結果，因此教育政策推動的歷程與結果，應該加強它的倫理性、效力性及反省性特質，以利人們能夠信守正面的價值來執行教育政策，促進教育政策理念的落實。

有鑑於此，有助於教育政策執行的策略，包括成立教育政策推動委員會、建立教育政策推動的智庫、建立教育政策執行者支持網絡及進行轉化的教育政策領導。而要能彰顯正面意識型態的形塑，各種策略應具備優質的特質，茲就其細節分述如下：

首先教育政策推動委員會的特質，應包括同步成立多個委員會、委員會間應建立連結性的角色、委員會應具專案特質及委員應有溝通的意願，旨在提升教育決策的品質。其次教育政策推動智庫的特質，應包括其應扮演專業研究、推廣、行銷及諮詢之角色，旨在避免管理者不當權力的介入。再者教育政策執行者支持網絡的特質，應包括建立回饋、問題解答、資訊傳遞、問題解決協助及教師進修等機制，旨在提供立即性的支持，增加教育改革的信任度。最後，轉化的教育政策領導特質，應包括對於教育改革生態進行賦權、激勵教師轉化性的才智及對執行者進行焦慮的管理等，旨在形塑有利於執行者的條件，來提升教育政策執行的效益。

參考文獻

陳文團(1999)。意識形態教育的貧困。臺北：師大書苑。

- 黃乃熒(2000)。學校行政永續發展的理念與實踐。師大學報，教育類，45(2)，1-16。
- 黃乃熒(2005)。學校組織變革之意識型態研究——以一所國民中學為例。師大學報，教育類，50(1)，101-121。
- Bateson, G..(1997). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Beach, D. (2003). The politics, policy and ideology of school mathematics. In G. Wal-ford (Ed.), *Investigating educational policy through ethnography* (pp.17-45). New York: JAI.
- Bell, D.(1988). *The end of ideology: On the exhaustion of political ideas in the* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bottery, M.(2000). *Education, policy and ethics*. New York: Continuum.
- Boudon, R.(1989). *The analysis of ideology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Daft, R.L.(1989). *Organization theory and design(3rd)*. New York: West Publishing Company.
- Davies, L.(1990). *Equity and efficiency? School management in an international Context*. London: The Falmer Press.
- Dye, T. (1992). *Understanding public policy*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Fay, B.(1987). *Critical social science*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Firestone, W. A.(1985). Educational policy as an ecology of games. *Educational Re-searcher*, 18(7), pp.18-23.
- Fowler, F. C.(2000). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Columbus, OH: Merrill.
- Foucault, M.(1993). Excerpts from the history of sexuality: volume I: An introduction. In J. Natoli & L. Hucheson(Eds.), *A postmodern reader*(pp.333-341). Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A.(1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and Schooling*. Oxford, CA: Westview Press.
- Greenfield, T. B.(2004). Theory about organization: A new perspective and its Implications for school. In H. Tomlinson(Ed.), *Educational management: Volume I*(pp.71-94). New York: Routledge Falmer.

- Habermas, J.(1987). *The theory of communication: VII*. Boston: Beacon Press.
- Irigaray, L.(1993). *An ethics of sexual difference*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- James, C. (2004). The work of educational leaders in building creative and Passionate schools and colleagues. In H. Tomlinson(Ed.), *educational management: Volume I*(pp.263-276). New York: Routledge Falmer.
- Jameson, F.(1983). *The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act*. London: Methuen.
- Jeffrey, B.(2003). Performativity and primary teacher relations. In G. Walford(Ed., *Investigating educational policy through ethnography*(pp.131-151). New York: JAI.
- Lakoff, G., & Johnson, M.(1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lenin, V. I.(1971). *What is to be done?* New York: International Publisher.
- Likert, R.(1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Lindblom, C.(1959). "The science of muddling through", *Public administration Review*, 19(1), 79-99.
- Lindblom, C. E.(1990). *Inquiry and change*. New York: Yale University Press.
- Luhmann, N.(1990). *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.
- McDonell, L. M.(1991). Ides and values in implementation analysis: The case of Teacher policy. In A.R.Odden(Ed.),*Education policy implementation* (pp.241-258). Albany, N. Y.: State University of New York.
- McDonell, L. M., & Elmore, R. F.(1991). Getting the job done: Alternative policy Instrument. In A.R.Odden(Ed.),*Education policy implementation* (pp.157-183).Albany, N. Y.: State University of New York.
- McLaughlin, M. W.(1991a). The rand change agent study: Ten years later. In A.R. Odden(Ed.),*Education policy implementation*(pp.143-155).Albany, N.Y.:State University of New York.
- McLaughlin, M. W.(1991b). Learning from experience: Lessons from a policy implementation. In A. R. Odden(Ed.),*Education policy implementation* (pp.185-195).Albany, N. Y.: State University of New York.

- Mitchell, B.(1992a). *Notes take in Class ED P & L 846*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Mitchell, S.(1992b). *Innovation and reform: Conflicts within educational change*. North York Ontario, Canada: Captus Press.
- Murphy, J. T. (1991). Title I of ESEA: The politics of implementing federal Education reform. In A. R. Odden(Ed.),*Education policy implementation* (pp.13-37). Albany, N. Y.: State University of New York.
- Paris, D. C., & Reynolds, J. F. (1983). *The logic of policy inquiry*. New York:Longman.
- Pellicer, L. O.(2003). *Caring enough to lead: How reflective thought leads to moral leadership*(2rd). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Putnam, L. L., Phillips, N., & Chapman, P. (1999). Metaphors of communication And Organization. In S. R. Clegg, C. Hardy, & Nord, W. R.(Eds.), *Managing organizations* (pp. 125-158). London: Sage Publication.
- Ricouer, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia University Press.
- Scott, W. R.(2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (5rd).Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Seeley, D.S.(1985). *Education through partnership*. Washington, D. C.:American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Smith, K.(1982). Philosophical problems in thinking about organizationalChange. In P. Goodman(Ed.), *Change in organizations*(pp.316-374).San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, K. B.(2003).*The ideology of education: The commonwealth, market, And America's schools*. Albany, NY: State University of New York.
- Stone, D. A.(1988). *Policy paradox and political reason*. Lempster, NH: Harper Collins.
- Taylor, S., Rizvi, F., & Henry, M.(1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Tobert, W. R.(1991). *The power of balance: Transforming self, society, and scientific inquiry*. Newbury Park: Sage Publication.

- van Dijk, T. A.(1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.
- Walford, G. (2003). *Introduction: Investigating education policy*. In G. Walford (Ed.), *Investigating educational policy through ethnography*(pp.1-15).New York: JAI.
- Wildavsky, A.(1979). *The art and craft of policy analysis*. London: Macmillan.
- Williams, H. (1988). *Concepts of ideology*. New York: ST. Martin's Press.

(感謝審查教授細心審閱並提出諸多寶貴的意見)