

邁向永續的課程與教學： 十二年國教中的課程協作與掌舵

黃騰

輔仁大學師資培育中心專任助理教授

摘要

爲了能落實課程政策，課程協作在十二年國教推動之際備受重視，企圖使各個相關參與推動課程的人員及組織皆能達成課程原本的意圖。本研究從國際上關於課程發展及實施的研究文獻中，以「當代社會脈絡」及「教師實踐」爲基礎，分析現有課程改革中可能的問題，並做爲台灣課程協作的建議。文中指出，當前課程協作若要朝向永續的發展，其成功要素有三。第一、課程協作主要的目標不是課程政策的績效表現，而是教師實質上如何落實課程政策中的理念於教學中。第二、若要落實在教師的教學，不止行政層級需要協作，學校層級中更需要有人進行「掌舵」。第三、這種掌舵的方式不是靠分散或片斷式的研習，而是要能回應學校文化、教師、及學生的需要，讓教師能在日常教學中不斷進行專業對話和反思。其次，透過關於教師改變的文獻中，個人也指出在協作或掌舵的過程中，亦應試著超越主流以「教育理論知識」爲主的策略，更重視教師的自我知識和能動性。最後，期待課程協作者就像一位充滿藝術的「嫁接者」，以學校教師爲推展的核心和基礎，進行課程協作。

關鍵字：課程實施、教師改變、永續性、課程發展

一、前言

十二年國教已如火如荼的展開，和以往不同的是，這次的教育改革特別重視「協作」的概念，也就是不同的成員或組織如何進行更密切的協商和合作，使原本課程改革的理念與精神更能落實於教育現場。因應此概念，教育部甚至於102年7月通過「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」（教育部，2014）。目前台灣課程協作的概念，一部份主要是源自過去輔導團的經驗，也就是如何讓一些有經驗的專家教師，協助中央及地方政府將政策轉化成現場教師可以實踐的教學，進而促進學生學習（黃騰、李文富，2010）。而爲了達成這個目標，政策決策者和行政人員就需試著和這些專家教師進行協調和合作，因此逐漸強化了課程協作的概念與需求。當然，輔導團只是協作成員中的一環。事實上，在「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」中的圖像，協作的成員還包括：師資培用與教師專業發展系統（師資藝教司、師資培育機構、區域師資培用中心、區域人才培

育中心）、課程教學研發系統（國教院、技職司）、課程推動與教學支持系統（國教署）…等。甚至用更大的角度來看，所有的教育事務相關人員（Stakeholders），都可能是協作的一份子。所以，課程協作光是在劃分範圍和納入/排除對象時，就某種程度上做出了選擇，而每一種選擇背後也一定有其考量和立場。這也意味著我們如何著眼於課程協作，都代表著不同的選擇、立場、價值、或不同的結果。

就本文而言，我企圖將課程協作著眼在「當代社會脈絡」及學校中的「教師實踐」，藉由目前我們對教師專業發展與實踐及當代社會下的教育情境的背景，理出一條可能的課程協作方向。

二、課程協作的當代意義

不同的時代總會創造出不同的社會條件。Hargreaves（2000）就描述了四種關於教師專業的時代變化，從前專業時期、自主專業時期、同儕專業時期、再到後（現代）專業時期。Hargreaves提到，特別是在後現代和新自由主義論述下的今日，教師專業的意義不再只有單一固定的方向，而總是隨著不同的時空在不同的想法和方向間拉扯著（2000：167）。這樣的時代背景，Hargreaves（2000）將它歸納於兩個原因：市場競爭式的經濟發展和溝通傳播的發展，而這對教育環境帶來了許多的挑戰與變化。基於市場競爭的效率概念，各國政府開始慢慢建立國家課程標準，並使用經費分配、績效監控和標準管理等治理方式來掌控學校和教師，以確定國家課程能被執行（Huang, 2012）。可惜的

是，這些做法常常和教師專業發展的精神是相違背的，因為教師要花許多時間來應付這些治理和行政控制，而真正的一些專業活動，例如和其它教師之間的合作與討論，則因為會花費掉太多時間而被省略。特別是在後現代多元的今日，教師不僅需要和其它老師溝通，也需要和家長、社區、及學生溝通，更需要把這些想法結合在他們的教學活動，這些耗時的專業活動根本不可能由績效或標準來界定，反到是教師為了達成這些績效和標準，排擠了專業發展的時間。所以，Hargreaves（2000）也把後現代的專業時間稱之為「去專業」的時期。一樣的情景，也正在台灣悄悄上演。以最近台灣剛公佈的【師資教育白皮書】為例，其中明載著：『依據「具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師」教師圖像，建構兼具「專業標準本位」與「師資培育理念」的師資培育體系』（教育部，2012：16）。如果更仔細閱讀，在師資教育白皮書中，開始的論述都是以極具教育理念的概念著手，但這些概念在白皮書的論述中很快就會發展成為績效責任論述下的墊腳石。例如在定調白皮書的核心價值時，一開始用的字眼是「師道、責任、精緻、永續」，其中的責任指的是：「每位教師致力於帶好每個學生」。無疑的這的確是我們期待每位好的教師所應該具有的責任。但問題是當此核心價值對應到目標時，其中的「責任」就馬上被對應或窄化到「建立專業標準本位的師資培育」，其定義如下。

以教師終身專業學習的理想，建立專業標準本位的師資培育，規劃推動師

資職前培育、師資導入輔導及教師專業發展表現檢核基準，研訂「教師專業標準」及「教師專業表現指標」，精進師資培育歷程，確保教師專業能力，以維護學生受教權益（教育部，2012: 17）。

換言之，台灣目前對教師專業發展的政策也是在整個後現代或新自由主義論述下，與國際上重視責任績效和標準本位的做法是一致的。

從時代社會的變遷來看，另一個值得注意的是社會的「多元化」。不像過去傳統的集權社會，後現代社會在價值和觀點的多元與差異已成為教育當前重要的挑戰。矛盾的是，在民主體制的社會中，國家課程卻常常是由教育行政組織或民選代表做出最後的決定。教育民選代表或教育行政人員關心的是如何用可見的績效來表現他們當初承諾給選民的政策，由於這樣的課程政策具有特定的理念方向，所以常常在論述上是比較單一的。但是在多元的社會文化中，地方、學校和教師的理念與價值觀就不可能如此單一。也因此，任何的課程政策從政策文件到真正的實施過程中，就會出現Levin（2008）和Westbury（2008）所謂不同層級間的協商或妥協過程。若是從政策績效的角度來看，這種妥協基本上就是在「稀釋」原本的政策理念和可能的成果。但是，就現實的角度而言，這種協商過程卻才是課程實施能否成功的關鍵。所以，後來Westbury（2008）把課程實施過程中的觀點劃分成：理想主義者和現實主義者。前者常常誤認為真正的課程實施是因為某種教育理念能被成功的推動；但後者則是更清楚課程發展過程中的政治性，認為課

程的發展永遠避免不了不同立場和觀點間的協商和妥協。而從後者的角度來看，我們也就可以更清楚了解課程協作在多元文化的社會下是如何的重要了。

不過，在這種協作過程中，有一點似乎是需要更清楚被點出來的，那就是課程實施最終的結果是在「學校教學」的層級。也就是真正成功的課程，並不是不同立場的民選代表或教育行政人員的彼此協商，然後找出一個共同能接受的課程，接著下放由學校教師來實施。事實上，學校中不同的教師或相關成員之間，就存在著複雜而多元的想法與理念。若要課程政策能夠真正在學校教學中落實，最需要的是在學校複雜而多元的成員之間進行溝通與協作。所以，Westbury最後結論式（或是有點感嘆）的說到，課程政策若能發揮些什麼作用，那就是它扮演著一種「掌舵」（steering）的功能，讓學校可以逐漸朝向政策的理念方向前進。「掌舵」就像是在引領著一所學校在複雜或惡劣的環境中前進，現實的學校充滿著多元聲音，而課程政策中的理念和措施可以讓教師從複雜多元的聲音中慢慢做出選擇。

因此，課程協作真正困難的，也是課程政策成功最關鍵的，或許就是「學校層級」中如何「掌舵」或協作。Fullan是最早提出課程實施的學者（黃騰，2014），近年來，他漸漸也把焦點放在課程實施的「永續性」（sustainability）上，把焦點拉回到「學校層級中的教學」。首先，他把課程實施區分成兩大階段：「強調創新」和「強調系統性改變」（Fullan, 2008）。傳統的課程實

施希望的是有更多的創新改革，這些創新經常是因應外在政策的需要而做的，由政策起頭，然後提供資源來支持學校創新。通常的做法就是由政府提供一大筆資金來辦理像是在職研習之類的活動，但這類的活動常常是不夠深入而膚淺的，也和其它的課程與教學重要議題無法統整。Fullan（2008）指出：其實最難的改變是教師在信念和概念上的改變，而過去那種分散式、不深入的在職研習活動並無法讓教師對課程有深入的理解。所以，Fullan開始強調的是系統性的課程實施，這種課程的成功定義是指「進到教室內」的課程改革，任何無法進到教室內的課程實施都是無用的。這種課程實施建立在三個P的概念：個人化（personalization，考慮到學生的學習需求）、精確（precision，考慮教學的個殊性而非用特定框架限制或要求）、專業學習（professional learning，讓每個教師都能每天有學習的機會）。在這三個概念下，希望的是教師常常有機會能進行專業對話，能根據學校、學生和自己的需求做出新的決定，讓專業成長能成為教師日常教學活動的一部份。

如果綜合Hargreaves, Westbury和Fullan的想法，我們可以試著界定當前課程協作的重要成功元素。第一、課程協作主要的目標不是課程政策的績效表現，而是教師實質上如何落實課程政策中的理念於教學中。第二、若要落在教師的教學，不止行政層級需要協作，學校層級中更需要有人進行「掌舵」。第三、這種掌舵的方式不是靠分散或片斷式的研習，而是要能回應學校文化、

教師、及學生的需要，讓教師能在日常教學中不斷進行專業對話和反思。

三、再探如何與教師協作：超越「知識」之外

既然課程協作成功的關鍵與學校教師教學如此重要，我們似乎有必要探討在與教師進行課程協作時可能的方向與問題。首先，傳統對教師改變的看法是非常著眼於「知識」的層面。從職前的師資培育開始，就是由大學裡的教授來提供理論知識，好讓教師未來能夠進入學校現場使用。到了在職階段也是一樣，學者專業所提出來的種種教育理論和概念，也透過在職進修研習的方式，傳遞給教師到現場使用。但就如Korthagen（2010）所說，這些理論常常是基於特定的學術領域與取向，並以科學式的命題和抽象的方式呈現，實在很難包含複雜現場中的所有面向，也很難轉換到特定的教學實踐中。可是一直以來，教師改變的方式一直是套用著這種「理論—實踐」的上下游模式。後來Shulman（1987）提出了新的概念，企圖解決這個問題，他認為教師教學最重要的是「教學內容知識」（pedagogical content knowledge），它結合了「教學知識」（pedagogical knowledge）和「內容知識」（content knowledge），意味著教師應該有能力把特定的教學知識應用到其專業知識領域中才能算是好的教學。不過有趣的是，歷經約二十年後，Shulman 與 Shulman（2004）卻一反過去強調的「教師知識」而說道：當他們實際接觸到許多現場教師之後，他們發現教學知識的概念是有限的、不夠全面

(comprehensive)，因為無法用來解釋他們所看到的教師改變與專業成長。他們提出，過去強調教師知識主要的問題有二：一、太過於強調「認知」取向，忽略教師非認知層面的影響；二、把教師個人獨立於情境之外，忽略其它教學場域中的社群和脈絡的問題。所以，他們決定用一個具有六大特徵的模式來詮釋教師專業成長：願景(vision)、動機(motivation)、理解(understanding)、實踐(practice)、反思(reflection)、及社群(community)。Shulman 與 Shulman意識到，教師需要發展出其獨特的教育目標，而此目標就來自於他的「願景」。這個願景提供了教師動機想要做某些教學活動，也因此而產生了某種理解和實踐，並在這過程中產生反思或一些社群對話的機會。所以，在 Shulman 與 Shulman (2004) 後來的想法中，反而看不到過去他們強調的「教師知識」，反倒是「認知」和「個人」以外的層面漸漸受到重視。

2010年，一群研究有關教師專業不同主題的研究者也共同發表了一篇論文，標題是：〈超越知識：探究為何某些教師比其他教師更具深思回應性〉(Fairbanks等人，2010)。其目的是主張在傳統以教師知識（不論是理論或是實踐知識）為主的教師專業概念下，還有一個同等重要（甚至更重要）的教師專業概念尚未受到足夠的重視。Fairbanks等人（2010）的教師專業概念是將焦點關注於：為什麼有些教師會比其他教師還能深思熟慮的反思其所在的教學環境，並根據其願景與信念來回應及協商學校場域中所發生的各種問題。對這些

人而言，知識永遠只是協商的工具，他們絕不會將知識當成解決問題的萬靈丹（Sawyer, 2004）。根據Fairbanks等人（2010）的研究，這樣的教師至少有兩個關鍵特徵是與其他教師不同的：清楚的「自我知識」和行動協商的「能動性」。

所謂清楚的「自我知識」(self-knowledge)，是指教師有自己一套明確且清楚的教育願景(vision)、使命(mission)、或理想的教育圖像，做為判斷反思其教學實踐的基礎。以Korthagen (2004)的話來說，這種願景或使命通常已經不是在教育場域的範圍了，而是已經達到所謂的個人存有的層次。也就是說，對該教師而言，他已經深刻體悟到身為一個教師在他生命中的意義。而越能體悟身為教師的意義，這樣的老師就愈能產生個人性的承諾，他將不是為了應付社會的要求或慣例而從事教學行動，而是為了實現個人的生命意義。舉例而言，一位以正義、解放為願景的批判教育學取向教師，會希望學生未來是個能不斷批判反思的社會行動者，能關心社會議題，協助弱勢社群。而一位以生態式永續發展做為其願景的教師，可能會希望其學生了解整個新自由主義式、個人主義式的全球社會正面臨發展上的陷阱，因為它會導致生態間不平衡的發展，結果導致生態圈的毀滅。換言之，這種教育願景本質上亦具有道德性的價值判斷功能。也因此Fairbanks等人（2010）認為，願景和信念之間最大的不同正在於它的道德性，且基於此做為他專業決定的基礎。然而，教師的願景或使命卻不一定能與其

教育環境相互契合，畢竟在教育場域中有各種不同的角色與文化認同之爭（Fairbanks 等人，2010）。例如，在一個多元的社會中，持有建構主義理念的教師，其所屬的學校可是比較偏向傳統教師中心的。爲了能實現其願景或使命，教師自然會想要改變學校環境，因此也就產生了所謂行動協商的「能動性」。而Fairbanks等人（2010）強調，協商過程中一個重要的關鍵，就是歸屬感（belonging）的建立。歸屬感在教學的意義是指，如果一位教師感受到他個人的願景信念與其教育環境是相符的，他就會有較高的投入和動機實踐其願景信念。就如Skaalvik與Skaalvik（2011）所指稱，這種高度的歸屬感是預測教師工作滿意度的關鍵指標；反之，若缺乏歸屬感，教師便常會有情緒上的疲倦感，且會產生想要離開教職的想法。也因此，Hammerness（2006）認爲願景信念的實踐，重點不在是不是有一個支持此願景信念的學校環境，而是在於教師如何創造和協商出此種環境脈絡，以提昇其教學的歸屬感。也因爲支持性的環境必需是由教師主動創造，Fairbanks 等人（2010）便以「能動性」（agency）的概念說明此一現象。

從這裡可以看出，學校之所以改變、教師之所以成長，並不是因爲他們學到了什麼特定的教育理論知識，而是因爲教師知道自己身爲教師的意義和使命，進而想要改變自己的教學和學校的環境，來實現意義或達成使命。這也呼應了先前Shulman 與 Shulman（2004）二十年來的反省與觀察，認爲願景才是打開教師專業成長的關鍵。當然，這不

是說教育理論和知識是無用的，而應該說，教育理論和知識並不是開啓教師改變和學校進步的關鍵，因爲唯有這些教育理論和知識是能呼應教師的願景和使命時，教師才能將這些理論知識深入的轉化成他教學的一部份。就像Korthagen（2004）所指出的，如果這些教育知識和教師的內在願景與使命不相符，充其量教師只是學到一些教學的方法程序或技巧，而這些方法和技巧性的東西是很難帶來更深入的專業成長的。

這種超越傳統教師知識爲主的觀點，因此也解釋了爲什麼課程政策很難成功進到學校和教室層級。因爲大部份外來的教師研習活動通常只是一套教育理論知識的給予，來自大學或外來的專家並無法促使教師產生願景與使命，也不重視如何將這些理論知識結合到那些有願景使命的教師教學。因此就產生了之前Fullan所謂的膚淺的研習。而這也解釋了爲什麼學校中的「掌舵」是如此重要，因爲教師的改變需要有自我知識（願景與使命）的支持。雖然大部份的教師都希望自己能成爲好的教師，但每個教師所持有的教育價值和理念是不同的。就像Westbury（2008）所言，這種掌舵是在複雜多元的教育價值和理念間的一種協商藝術，讓不同想法的教師能有機會重新理解政策中的理念，並進一步轉化爲自己的教育願景和信念。由此看來，學校層級的課程協作或掌舵，並不能只是著重在教育理論或知識上的理解，而應先從願景和使命中著手，再慢慢結合到與該願景和使命相契合的教育知識和方法。

四、省思與建議

基於以上討論，或許可以擴充目前我們對十二年國教課程協作的概念。首先，從目前「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」來看，課程協作的層級仍然是偏重教育行政組織之間的協作。根據過去的研究，這樣的協作自然有其意義，因為過去教育行政單位之間常會有各自為政的情況，使得現場學校無所適從（黃騰，李文富，2010）。但若我們把成功的課程實施界定為進入學校和教師的教學實踐，那目前的課程協作概念似乎在學校和教師這部份著墨較少。所以，以下的部份個人將針對以「學校和教師層級的課程協作」為核心，提出幾點潛在的問題和建議。

（一）行政層級：尋找適當的協作者

首先，我們不能把「學校和教師層級」為核心的課程協作，簡化為不需要教育行政組織支持的課程協作。就如Fullan（2008）所言，一個永續且系統性的課程實施，必須有不同層級的領導者（如政策制定者、地方推動者、學校課程與教學領導人）進行協作。但問題是一開始我們所提出的，在後現代的教育情境中，行政績效導向的政策推展反而常會限制到教師專業的發展。不過這不是說教育行政人員和教育專業人員之間就無法合作。事實上，在後現代或新自由主義去中心化的治理方式中，政府愈來愈意識到所有政策的推動不能只靠政府原有的行政組織（Newman & Clarke, 2009; Osborne 2006; Robertson &

Choi, 2010）。例如當政府的經費愈來愈短缺的情況下，許多事情若能透過其它人員或組織的協助，將更能補足原有經費短缺的問題。透過有經驗的現場教師來協助推動政策，就是一種常見的辦法（Bryan, 2004; Mills, 2011）。目前以輔導團的方式募集專業教師的方式，就是類似的做法。

由於這類的行動者並非原本行政組織中的人，他們常是變動的、彈性的、非正式的，而行政人員沒有一套慣用的模式和組織法令或正在發展中，也因此會創造許多可能的空間。用Gillies（2011）的話來說，這些人就像是「機動的個體」（agile individuals）。但相對地，也因為原本具行政權威的正式行動者比這些非正式的機動個體具有權力，所以具行政權威者的觀念和態度就常會決定協作空間的大小。了解這樣的權力差異，我們才不會太理想性的忽略結構性或政治性的層面。Grimaldi（2012）就曾用「位置—實踐關係」的概念來協助分析政策運作。「位置—實踐關係」意指特定社會結構位置下的能動者所施展的特別實踐行動，位置意味著結構中的權力和資源決定權，實踐則突顯個別行動者如何反思與行動。

由於以學校和教師層級為核心的課程協作重視的不是績效責任，而是永續性的教學實踐，所以佔行政組織重要位置的行動者，就必須能放下原本績效責任的包袱，用永續性的觀點行動。在Skelcher等人（2005）的研究中就發現，不同的行政人員其實對公共政策中的不同行動者間的合作是有著不同的態度和觀點的。有些的確仍然是用傳統官僚權

威的角度來看待非正式的行動者，但有些卻是用非常正面積極的角度來看待新的行動者。最終，其創造出來的合作空間和方式就會大大不同。因此，除了不同行政組織間的溝通協調，未來課程協作體系中，具有重要權力位置中的行動者，應該要慎重的決定，因為他/她是否能從永續性的觀點來思考課程協作，將對課程實施的成果產生重大影響。

（二）發展更具永續性的學校協作策略

其次，學校永續性的課程協作和目前台灣的協作現況與模式可能是不同的。目前面對學校教師層級的主要協作者，是演變自省輔導團概念的中央及地方輔導團。但這些輔導團成員現在推展的模式比較偏向是：政策的傳達與轉化和相關教育專業知識的傳達。通常是民選代表決定主要的教育方向（如中央地方首長賦予教育部或地方教育局處的政策目標），然後由輔導團向學校宣達或辦理研習，經常這些政策的推動就已占去輔導團大多的工作時間（黃騰、李文富，2012）。但就永續性的角度來看，這卻是有問題的。輔導團的研習內容常常隨著政策內容（如課程微調）而改變，並多半是在說明政策內容，而非Fullan所說的讓教師對課程與教學有更深入的理解。再者，由於輔導團到校服務的時間和次數有限，也就無法了解學校中的文化慣例、教師個別的教育想法和價值，當然就更無法促進教師在個人願景和使命上的反思和轉變。當然除了輔導團之外，台灣還有不同的協作團體或組織，在「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」中提

到的就有：師資培育大學、教學中心、區域人才培育中心、實驗學校等等。但朝向永續性的課程協作並只是把不同的組織放在一起。事實上，由於這些組織常常已有一套慣用的觀念和模式，所以就算投入了許多組織，也不一定能把學校教師往永續性的方向推進。就如Ball（2000）所說，政策通常只告訴我們要做什麼，但怎麼做的過程中總是有一堆的可能性存在。因此，在當代的教育政策運作上，政策的推動過程中，更重要的是如何推動的過程，而非只是官僚權威做了什麼（Suspitsyna, 2010）。同樣的道理，協作的重點不是我們找了那些人或組織來協作，而是這些組織或人如何推動。我們從之前的討論可以看到，學校教師的改變並非只是理論知識或技巧方法的傳遞，而是和教師的自我知識和能動性做為有關。所以，就算我們找了師培大學、教學中心、區域人才培育中心，實驗學校，如果沒有對永續性的學校和教師改變有所了解，他們也可能就依過去的方式來推動（例如傳遞理論知識）。

可惜的是，目前關於學校如何永續發展的研究，或如何掌舵的過程並沒有太多相關的研究。從Fullan（2008）和Westbury（2008）的研究中，我們只知道這是一條可以嚐試的努力方向。基本上，我們應該投入更多的這類研究，經由更多的發現與詮釋，從中找到可行的學校協作策略，最後才反過來思考學校之外的其它層級和組織如何協助學校產生改變。而這類的研究也可能會超越一般教育學術的框架，因為它需要從更整合的角度來看待學校和教師永續性的改

變。我們可能無法簡單的把這種策略劃分為單一的學術議題（如：教師認同、社會文化、或教師知識），而必須意識到這些不同的學術議題之間可能對學校或教師而言都是整體的一部份。

五、結論

本文試圖從當代社會脈絡及課程發展/實施的經驗來檢視課程協作的概念，談到後現代社會中政府推動課程的一些特徵與問題，最後在課程與教學發展的「永續性」前提下，提出以「學校及教師」為核心的課程協作概念。相較目前比較以行政組織間協作為主的觀念，學校及教師為核心的課程協作需要從學校改變和教師改變的角度來反思可能的協作策略，而不再只是以政策傳達和知識傳遞為主，而是這些政策和知識怎麼協作學校教師產生願景，做出改變。當永續性成為學校課程協作的核心

時，學校的文化、教師的願景與使命、課程教學的反思與實踐，就成了重要的考慮指標。政策通常提供了重要的理念與方向，而課程協作者的角度，就是讓這些政策理念結合到教師的願景、使命、與教學實踐，並創造出有利於這些願景和實踐的學校文化與環境。這也意味著協作者不應該把學校教師當成需要被改變的人，而是當成想改變的人。通常在政策或學術由上而下的推動策略中，教師若是被視為是有問題的、需要改變的、是被動的，改變的效果就不好（Richardson與 Placier, 2001）。但若這些改變能讓教師產生意義，那就比較可能帶來意義。所以，面對學校教師的課程協作者，就像是藝術的「嫁接者」，他/她的工作不是修剪或拔除，而是觀察和尋找原生者的特性後，讓他們在原有的基礎上，以適合的方式長出政策的果實。

參考文獻

- 教育部（2014）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點。2014年7月25日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2192>
- 教育部（2012）。師資培育白皮書。2013年9月8日，取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 黃騰（2014）。在課程政治波浪中掌舵：【Sage課程與教學手冊2008】評論。課程研究，9（1），111-122。
- 黃騰、李文富（2010）。國家課程與教學推動網絡之過去與未來。教育研究集刊，56（4），59-94。
- Ball, S. J. (2000). What is policy?: texts, trajectories and toolboxes. In Ball, S. J. (Ed.), *The sociology of education: Major themes* (pp. 1830-40). London: RoutledgeFalmer.
- Bryan, H. (2004). Constructs of teacher professionalism within a changing literacy landscape. *Literacy* 38, 3, 141-148.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., & Stein, C. (2010). Beyond

knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 161-171.

Fullan, M. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In F. M. Connelly (Ed), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). London: Sage Publications.

Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy* 26, no.2: 207-223.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.

Huang, T. (2012). Agents' social imagination: The 'invisible' hand of neoliberalism in Taiwan's curriculum reform. *International Journal of Education Development*, 32, 39-45.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(4), 407-423.

Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In F. M. Connelly (Ed), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 7-24). London: Sage Publications.

Mills, C. (2011). Framing literacy policy: power and policy drivers in primary schools. *Literacy* 45, 3, 103-110.

Newman, J. & Clarke, J. (2009). *Publics, politics and power: Remaking the public in public services*. London: Sage.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-944). American Educational Research Association.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Shulman, L. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.

Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy* 25, 5, 567-586.

Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? In F. M. Connelly (Ed), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 45-65). London: Sage Publications.