

國小教師對重大議題課程政策實施 之個人釋意分析

葉明政

本研究根據 Karl Weick、David Cohen 與 James Spillane 等學者的論述，奠基於認知觀點來理解重大議題課程政策實施問題。本研究採取質性研究傳統的個案研究策略，藉由訪談與文件分析，探討一位女性小學老師（施老師，匿名）如何對重大議題課程政策產生釋意，關注個案教師如何對課程政策訊息賦予意義，以及這些意義如何影響其後續教學作為，並進一步分析影響其釋意的因素。本研究主要發現施老師多以原有心智模式來面對重大議題課程政策（不論課綱微調前後皆然），且其釋意深受個人因素之影響。最後，本研究據此提出若干建議，以為重大議題課程政策決策者之參考。

關鍵字：釋意、政策實施、課程政策、重大議題

作者現職：國立臺中教育大學教育學系博士

通訊作者：葉明政，e-mail: yehfat@mail.edu.tw

壹、前言

一、研究背景與動機

臺灣經歷多次課程改革，實施過程總遇到很多困難，如何理解這些現象並對問題加以解決，是許多研究者所關注的重要課題。以個人長期關注的重大議題（*crucial issues*）課程為例，當初九年一貫課程設置重大議題，用以處理因應臺灣社會需求變化而生的新興課程領域；但是，其實施的過程與結果產生若干問題，理想與實務之間存有落差。然而，即便學界普遍認為重大議題課程陷入「重大」卻不「重要」的困境（莊明貞，2012），大都將原因歸咎於基層人員不願改變、缺乏批判意識，卻對基層現場為何是如此回應重大議題課程政策少有著墨。例如，張嘉育、葉興華（2010）參與國家教育研究院籌備處中小學課程政策整合研究，負責檢視九年一貫課程中重大議題的設計與執行問題，她們的次級資料分析與焦點團體訪談出現很大的落差。前者顯示「仍有不少基層教育工作者肯定自己在重大議題課程的實施成效」¹；然而，參與訪談的專家學者與實務工作人員卻又紛紛質疑重大議題課程的落實程度。可惜的是，前述研究未對研究資料出現不一致現象提出解釋。

從「仍有不少基層教育工作者肯定自己在重大議題課程的實施成效」這點，讓我聯想到 D. Cohen 有關政策與教學實務之間關係的研究。Cohen（1990）到同事眼中的好老師---Oublier 老師的教室，透過實地觀察瞭解加州數學改革實施成效。研究結果發現 Oublier 老師沒有弄清楚政策的精髓、還處於起步階段，距離改革目標還有很長的路要走；但是，Oublier 老師自認為做得很好、沒有改進的必要。基於這樣的發現，Cohen（1990）提醒我們：要將實施者的認知與理解視為其回應政策的關鍵，將實施者視為學習者，探尋基層實施者如何學習對其專業實務有重大變革要求的實施方案。

這項經典研究影響著之後政策實施（*policy implementation*）研究的轉向。Honig（2006）主張新一代的教育政策實施將是高度脈絡化的過程，制訂的「政策」（*policy*）、參與的「人員」（*people*）及實施的「場所」（*place*）三方面因素相互交織；實施者在特定環境脈絡之下，如何對特定的政策加以詮釋和踐行，這其中滲透著很多「釋意」（*sensemaking*）的成分。事實上，近來有群學者改從認知角度分析政策實施問題（Spillane, Reiser, & Gomez, 2006; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002），將問題聚焦於：到底基層實施者對改革的理解內容是什麼？理解的過程又是如何進行的？這樣的研究取向被 Fowler（2009）歸結為第三代

¹ 例如：受試者中有 85% 肯定自己重大議題融入領域教學的情況和成效，75% 認為服務學校的課程計畫能妥善設計重大議題課程、以及 80% 認為已妥善將重大議題融入領域教學中。

教育政策實施研究，漸為歐美學界所重視。

進一步來看，運用釋意觀點來看待重大議題課程政策實施，它並非是一個被動的過程，其中充滿了實施者對政策的釋意活動，有必要深入到實施者所處的複雜情境中，體察其「之所以如此行動」的意義何在。其關鍵問題應是：基層教育工作者經過哪些歷程理解到重大議題課程政策、進而判斷其與自己教學實務關係，其後如何把重大議題課程政策實踐於自己的現場。這些都是政策實施中最複雜也最隱微的問題，目前臺灣學界較少處理這類的研究課題。本文欲由此另闢途徑思考重大議題政策實施問題。

二、研究目的與問題

基於前述研究背景與動機，本研究之目的是以認知、微觀角度分析基層教師對實施重大議題課程政策的釋意過程；具體研究問題是個案教師對重大議題課程政策的釋意內容為何？經歷哪些釋意過程？產生何種行動？與原先的政策目的之符應程度為何？有哪些影響其釋意的因素？

三、研究範圍與限制

就議題範圍而言，本文是以九年一貫課程綱要國小階段的性別平等教育、環境教育與人權教育為研究焦點的課程政策實施研究²，依據著官方所推動的具體實施措施，描述基層學校教師如何、為何建構其對重大議題課程政策的釋意，進而產生特定的實施行動，並分析此一釋意過程與政策目的的符應程度。就時間範圍而言，本研究除溯及個案教師對重大議題課程的初次接觸，因為重大議題課程綱要在 2008 年進行微調，其用意在於改善先前的實施問題（如：莊明貞，2012），也會以微調後的重大議題課程綱要與相關配套措施為研究焦點。本研究分析相關政策文件（教育部，2011a、2011b、2012）後，發現重大議題課程微調的內容，有「重新建立相關議題的知識架構學習階層」、「提供重大議題能力指標解讀歷程」與「強調轉化式課程設計」等三大特色；本研究將進一步蒐集基層實施者對上述微調特色，所形成有關「**重大議題課程與我的實務工作之關連**」的認識、見解與信念。

本文受限於篇幅，僅能以一位個案教師的研究資料，建構其個人對重大議題課程政策的釋意歷程，無法用以解釋個案學校的共同釋意機制，或是呈現校內外組織層次的社會釋意，這是本文的限制。

² 九年一貫課程綱要所指的「重大議題」雖有七項，本研究則認為重大議題應是關注社會變遷新興需求，又能兼顧社會上矛盾問題、爭論性議題之學習內容，因此將研究焦點鎖定於性別平等教育、環境教育與人權教育，並未討論其他四項重大議題。

貳、理論基礎

前述提到教育政策實施研究已經發生轉向，依照 Datnow 和 Park (2009) 的分類歸納，可從變革方向的信念、變革過程的假設、影響範圍、情境作用與價值觀的面向，區辨出三組主要的政策實施觀點：技術理性 (technical-rational)、相互適應 (mutual adaptation) 以及釋意／共同建構 (co-construction)，正可對應 Honig (2006) 與 Fowler (2009) 以歷史分期所歸納的發展趨勢，有助於我們瞭解釋意觀點在當代政策實施研究中的特色。其中，J. P. Spillane 等人利用認知心理學建構理論架構，為既有政策實施分析觀點加入認知的向度，將實施者視為學習者，探尋教師與行政人員如何學習這些對其專業實務有重大變革要求的實施方案，被學界視為是第三代教育政策實施研究取向的代表 (Fowler, 2009)。本文綜觀相關文獻，認為 J. P. Spillane 是綜合 D. Cohen 和 K. E. Weick 的觀點，形成以釋意觀點來理解教育政策實施，以下彙整 J. P. Spillane 與 K. E. Weick 有關釋意的論點來說明本研究的理論基礎。

一、何謂釋意？

釋意的概念早在 1960 年代出現於認知失調理論與俗民方法論的文獻之中，後由 K. E. Weick 予以理論化，被譽為當代管理學界 24 個重要理論概念之一 (Weick, 2005)。依據 Weick (1995, pp. 4-6) 的闡述，從字面來看釋意，是人們「構築未知」(structure the unknown) 的過程；更精確地說，當個人遇到一個複雜、不可預測的狀況時，經由個人所推演出來符合該事件的結構或意義的詮釋過程，即可稱之為釋意。在這個過程中，個人會將環境訊息套入自我認知、參照的架構，使得環境訊息得以統整、解釋與歸因，而得到個人對於環境辨視的認知。因此，釋意可說是幫助人們對外在環境予以結構化、理解、詮釋與預測，並且可獲得行動的合理化解釋；其關注的核心問題是：人們如何建構其所建構的，理由是什麼，以及帶來什麼樣的結果。

對於本研究而言，官方文件與學界研究建議基層教師在實施重大議程課程時，要「整體了解課程與深入教材，增加對重大議題的敏感性，較易從眾多稍縱即逝的訊息中捕捉所要的素材」(教育部，2011a、2011b；莊明貞，2012)，這與釋意的說法可說是不謀而合。重大議題課程不若學科領域課程那般受到重視，復以又採用融入式的課程設計方式，期待基層教師要「整體了解」、要「增加敏感性」及「捕捉稍縱即逝的訊息與素材」，不正是考驗著基層教師對於重大議題課程賦予何種意義？更精準來說，用釋意觀點正可觀察出：基層實施者對重大議題課程的「整體了解」到底是採用了哪些心智模式？此處也要特別說明：釋意與其他認知概念（如：基模與心智模式）之差異。Spillane 和 Miele (2007) 認為基模與心智模式都是知識表徵，當新訊息進來時，教師個人如何將新訊息

與既有的知識結構產生關聯，即是釋意。其中，基模是人們用以表述有關「事物是什麼」的信念，心智模式是人們用以表述有關「事物如何運作」的信念（Spilane & Miele, 2007, p.52）。運用於研究情境之中，本研究視教師闡述有關「重大議題課程是什麼」的說法為其基模，教師解釋「重大議題課程如何運作」的說法為其心智模式。

二、釋意的特質與動態過程

Weick（1995）認為釋意有七項特質，影響了人們對情境理解的更新與發展，這些特質分別是：(1)立基於認同（identity）的建構；(2)源自於回溯（retrospect）；(3)主動建構（enactment）可覺知的環境；(4)是一個社會性（social）的過程；(5)是一個持續進行（ongoing）的活動；(6)聚焦於被抓取的線索（extracted cues）；(7)被似真性（plausibility）而非正確性所驅使。

Weick、Sutcliffe 和 Obstfeld（2005）進一步說明，釋意可視為行動者（主動建構）及其環境（生態改變）之間的相互交流所產生的有意義、選擇和保留之動態過程，如圖 1 所示。

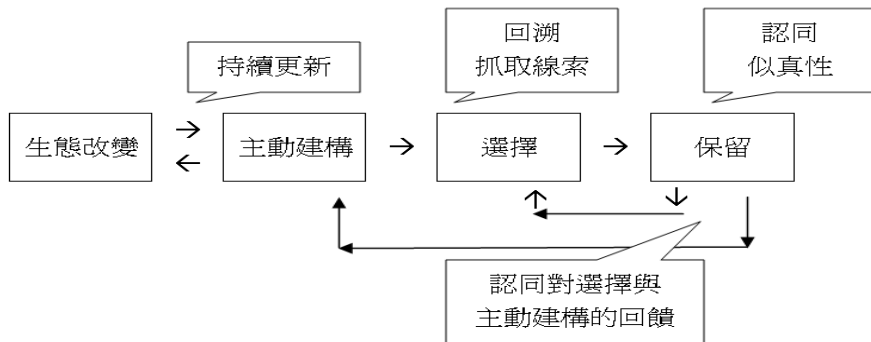


圖 1 釋意的動態過程

資料來源： Weick、Sutcliffe 和 Obstfeld（2005, p. 414）

若將圖 1 置於本研究脈絡之中，左側的「生態改變」代表重大議題課程政策被引入教育現場，基層實施者的釋意過程是觀察其如何「主動建構」重大議題課程政策訊息，如何「回溯」過去的認知經驗或「抓取線索」，以「選擇」（selection）某套有限的解釋施予其所關注的政策訊息之上，又如何將這些經過詮釋的片段予以「保留」（retention），進一步提出「似真性推測」（plausible

speculation)³，來「回饋」(feedback)自身對重大議題課程政策的認知及實際作為，以確認原有對重大議題課程政策的心智模式，或形成對重大議題課程政策的新體認。

三、從釋意看政策實施

Datnow 和 Park (2009, p. 350) 指出釋意觀點的政策實施研究有以下特點：(1) 不將實施者視為政策過程的接受端 (receiving end)，反而視實施者本身也是積極的政策制定者，他／她們過濾、重新詮釋政策訊息，賦予課程政策某種意義與價值，使得政策體現實施者的價值觀與信念。(2) 認為人是複雜的釋意者，又具有社會學習和認知能力，當面對不斷湧進的政策資訊時，會從經驗中找尋線索，再將訊息予以標籤和分類，以努力建構意義。這樣的論點強調行為的改變有其基本認知成分，不是單純對外界刺激 (政策) 做出反應，會依據所處環境從事詮釋再採取行動；體現政策實施不單是一個意願和組織結構的問題，在意義與行動之間是存在著複雜的互動關係。

借用 Spillane (2004, p. 8) 電話遊戲的比喻，本文認為重大議題課程政策實施，是政策推動者在線路的開端講述了一個故事，依次傳遞給下一位，隨著時間進程，故事被重述到最後一位實施者時，往往已經不同於原來的故事。會出現這種情況，正是人類釋意本質所致，而非接聽電話者刻意改變故事。也就是說，每一位接聽電話者在訊息傳遞過程中，會先注意政策訊息，然後架構、詮釋和建構意義，通常是依據個人的理解、信念與態度之豐富知識基礎所做的主動詮釋，往往會無意識地伴隨著不完整的理解或誤解 (Spillane et al., 2002, p. 392)。因此，從釋意觀點來看待重大議題課程政策實施，更能揭開基層現場的實施黑箱。

本研究基於此上的論點，欲運用釋意觀點來理解重大議題課程政策實施，主要將關注個案教師如何對重大議題課程政策訊息與自己的實施作為賦予意義，剖析個案教師對重大議題課程政策的釋意內容，重構個案教師的釋意過程、產生哪些行動，檢視與原先的政策目的之符應程度，分析影響其釋意的因素。

參、研究設計

³ 在釋意過程中，由於釋意者的主體性很強，其對訊息的感知是非常主觀的 (接收過程往往加入扭曲與過濾)，常常基於不完全資訊做出推測 (只對單一參考焦點或利用所抽取之線索進行詮釋，無法保證所有線索通通被納入考量)……等原因，所產生的釋意結果並非完全具有正確性，應稱為「似真性」，而這樣的推理過程為「似真推測」(Weick, 1995, pp. 55-61)。

一、研究取向的選擇

本研究欲探究基層學校教師如何回應重大議題課程政策，關注在地實施者對此政策所賦予的意義。Smit（2003）與 Honig（2006）不約而同指出：面對日益複雜的政策實施問題，質性研究提供了堅實和深刻細緻的理解，可從教師在地知識的豐富、生動訊息，描繪出教師對政策的抗拒，或是如何影響政策（不）實施的過程。因此，選擇質性研究取向將有助於本研究詮釋複雜的重大議題課程政策實施現象。

更進一步來說，本研究是以個案研究為研究策略。依據 Merriam（2009）及 Yin（2009）彙整個案研究的特徵，當研究欲關注某一特殊現象發展變化的過程，進行深度敘述與分析，並藉此啟迪讀者對此一現象的理解、發現新的意義，即適合採用個案研究。本研究試圖對基層教師實施重大議題課程政策的狀況，進行整體性的理解與詮釋，採用個案研究為研究策略應是合適的。

二、研究場域與研究參與者

本研究選擇藍天縣碧海國小（本文之地名、校名與人名均為匿名）為研究場域，因為該校歷史悠久、人才輩出，各項競賽屢獲佳績，在藍天縣各校之中備受矚目。其次，該校經常受到該縣教育處委託，主辦或承辦許多全縣性課程發展工作，比起其他國小早先知悉課程政策發展走向；換言之，該校就是藍天縣若干課程創新工作的先鋒學校，極具個案研究之研究價值。

本研究自 2010 年末開始，以滾雪球方式接觸碧海國小 10 位參與者，本文主要聚焦於該校低年級施老師。當初依循 Cohen（1990）的思路，商請碧海國小教務主任引介各年段遵循政策致力實施重大議題課程的同仁；在討論低年級人選時，主任一開口即推崇施老師是「有想法」的老師，建議找她進行訪談。

施老師畢業於師院初教系體育組，1995 年畢業返鄉服務，1998 年因結婚緣故調入碧海國小，前後服務過兩所學校。初入教育界時，她也有心往行政工作發展，擔任過生教組長、衛生組長與事務組長等職，在碧海國小也曾獲校長拔擢擔任代理輔導主任。惜因人事紛擾問題，讓施老師離開行政工作，轉而與志同道合的夥伴爭取擔任低年級導師；已經有 10 年任教低年級的經驗，現正帶領第六輪的二年級班級。施老師研究所是以多元文化教育為主修，在碧海國小同事眼中，她屬於教師意見領袖，常為性別平等議題發聲，契合本文的研究焦點。

三、資料蒐集方法與管理方式

本文的資料蒐集方法是訪談與文件分析。由於我與施老師是師院前後屆同學，與她接觸過程相當順利，共進行三次訪談。訪談重點是請施老師說明其所

接收到的重大議題課程政策訊息，如何解讀政策訊息，如何從這些訊息建構對自身實務工作的詮釋，如何因應或改變，其所為的理由為何，訪談綱要可見附錄一。此外，我也蒐集施老師的相關文件（如：學位論文、班親會簡報、班級網誌、課程計畫書……等），與訪談資料進行交叉比對分析。為便於管理研究資料，我依「資料類型-取得日期」方式予以編碼管理。例如：2012年2月2日的訪談資料，即以「I-20120202」示之；「D-20120730」代表是2012年7月30日取得的文件資料。

四、資料分析與檢核

研究資料完成管理編碼後，本研究參考張芬芬（2010）所建議的質性資料分析模式進行資料分析。首先，將訪談與文件資料文字化，謄錄轉譯成逐字稿。其次，根據文獻與研究問題形成初步編碼系統，據此閱讀逐字稿並加以檢視、修訂，完成本研究的編碼系統（請參閱附錄一）。最後，重返資料檢視主題，發展個案描述，回答研究問題，並詮釋其中意義。因為本研究採取釋意觀點，前述編碼系統特別參考 Spillane 等人（2002, 2006）與 Weick 等人（2005）有關釋意概念的要素，先分成「釋意起源與感受」、「釋意內容」、「釋意行動」與「釋意歷程」等四個類別，再分析影響釋意之因素，並據以發展成下一段研究發現之各段落之主題。

最後，質性研究需進行「三角校正」，以確保研究品質。首先，本研究資料蒐集方式包含訪談、文件分析，透過不同資料蒐集方式所得的多元資料，可以用於交叉檢驗資料的一致性。其次，我也進行參與者檢核，把研究初步結果提供給施老師檢視，得到她的回饋意見與補充。更重要的，我除邀請指導教授擔任審查者，定期討論研究資料，就研究進程該如何推展、資料分析方式進行對話；也將本文初稿提供給兩位基層教師（一位是藍天縣具課程與教學博士學位的國小老師，一位是教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊專任輔導員）協助檢視，共同提昇本研究之有效性與可信度。

肆、研究發現與討論

一、重視自我成長的施老師

在班親會的簡報上，施老師向家長介紹自己是「努力成為熱情、專業的教育工作者」（D-20120730），會利用假期參加研習進修，精進自己的專業。初任教師時，施老師有感對於輔導知能的需求，特地回師院就讀輔導學分班。之後，施老師又再到師院研究所進修，主攻多元文化教育；她的碩士論文主題是在碧

海國小籌組多元文化教師成長團體，促進同仁對於多元文化教育的認識。研究所後期，施老師又迷上繪本閱讀，經常參加藍天縣內各類閱讀研習活動；或更進一步，在假期中到鄰近鄉鎮參加自費的繪本圖體活動，培養自己對於繪本的認識，磨練說故事導讀能力。簡言之，施老師很重視自己的專業成長，不論是正式的學位進修，或是職場上短期的研習活動，她總是全力以赴。這些專業成長活動對施老師帶來的轉變至少有下列三點：

(一) 透過多元文化教育的訓練，學習檢視自己對事情的定見

透過在研究所的研修，施老師意識到多元文化教育每項課題都存在著系統性的壓迫，並發現這樣的情形普遍存在於日常生活中所涉及的族群、階級、性別與宗教……等等層面。她很高興自己來唸書，有機會「學習檢視自己的偏見，會去思考如何把這些無所不在的壓迫與限制，化為實際教學行動」(D-20120703)。訪談時，她也提及：

因為我唸過多元文化研究所，我會特別注意自己會不會用了一些性別偏見或刻板印象。……搬東西時，以前都會說：這個比較重，找男生來；現在會說：只要誰有力氣，都可以來嘗試。在語言上面會比較小心一點點，還有對一些性別事件會比較敏感。
(I-20120109)

可見多元文化教育的進修經驗，讓施老師學會檢視自己對事情是否存有偏見與歧視，提醒自己對教育現場要有社會敏感度，對其往後的教學產生一定程度之影響。

(二) 參與繪本研習活動，接觸到繪本之美，開始思考繪本的教學運用

2001年起，施老師有幸與學年夥伴一起參與藍天縣某群熱愛繪本的教師成長團體活動，到處學習認識繪本、練習如何跟孩子開口講故事，讓她可以系統化的接觸童書世界，是其近十年來主要的專業成長活動。

施老師回憶當時的研習情形，夥伴們會分組針對專書進行研讀，討論該如何引起動機、如何設計討論活動與延伸活動。她從這裡學習到了領讀策略、四層次提問方法，這是之前師院受教經驗中所沒有接觸過的。更重要的是，「如果研習完畢，我很喜歡的書，我就會試著帶回教室中來使用」(I-20120703)。

總之，施老師參與繪本教師成長團體活動後，除了經常在班上為孩子導讀

繪本，也積極推動班級閱讀活動，希望藉由各式各樣的讀物，協助兒童開啟通往世界的窗口。

（三）運用繪本能補充課本之不足，提供不同觀點

前兩段有關施老師參與專業成長活動後的轉變，看似無關連，但是施老師訪談時卻賦予聯結的意涵。在施老師與學校同仁籌組的多元文化成長團體研究中，她提出了幾項多元文化教學的具體行動，其中最為施老師所在意的是「以多元文化觀檢視教科書的偏見或刻板印象」(D-20120703)；在訪談過程中，施老師多次從此處引申強調自己「很重視老師詮釋教材的權利」。因為，我們兩人曾談及是否把重大議題內容直接放入教科書之中，施老師認為即使教科書商可以做到，很有可能只是簡單帶過去而已。施老師認為：「只要老師有被感動到，自然就會選擇相關繪本來切入重大議題課程」，她認為這要放手讓老師來做；就她而言，就會試著運用繪本來補充現有課本之不足，提供不同的觀點。

綜合而言，施老師從研究所的學術訓練，習得「教科書有時是有偏見、是有盲點與問題的」、「老師要有詮釋教材的權利」；恰好這幾年在繪本成長團體累積的經驗，促使她認為運用繪本可以「補充現有課本之不足，或提供給孩子不同觀點」。施老師會先看哪些童書能否先感動她，說不定也能感動班上的孩子，並積極將這些繪本帶入教室與學生分享，做為教科書的補充教材。

二、對重大議題政策訊息的覺察及初步感受

底下分成兩部分，首先分析施老師如何察覺到重大議題課程政策訊息，有哪些訊息來源；其次，剖析施老師接觸到這些課程政策訊息的初步心理感受。

（一）如何察覺重大議題課程政策的變革

1.個人生命經驗比較關心兩性平等議題

施老師透過對自己母親與周遭女性親友的觀察，讓她對社會傳統賦予女性「賢妻良母」、「犧牲奉獻」的生活準則，深感無法苟同與接受，使得她很早就關注到兩性平等議題。尤其，當她打算到師院進修時，也面臨這樣的困境：

當初考上研究所的時候，家人包含我先生都極力反對我去進修，一來擔心家庭沒法照顧，二來擔心我的學歷高過於老公。加上他們認為女性意識高漲，會影響家庭生活。……是經過不斷的溝通協調，自己的堅持再堅持，才能如願。(D-20120703)

所以，施老師在論文中曾提到自己特別關心兩性平等問題，平時在學校也會帶領孩子們關注「家庭是否重男輕女，家事分工是否平等」之類的訊息，有機會就跟孩子們討論：家事如果都沒有人做、或是都落在一個人身上，會是怎樣的情況？討論後會讓他們去反思自己的家庭，會不會也有「家務分工不平均」的現象。這是施老師較早關注到重大議題課程的面向，是與其個人生命經歷有關，也讓她養成定期閱讀《兩性平等教育季刊》的習慣，主動接觸相關訊息。

2. 學術訓練拓展對性別議題的視野

進入研究所後，隨著對於理論的涉獵，以及課堂中的對話，施老師開始注意到性別議題原來有不同的面向。例如，她提到：

我自己是在研究所階段接觸同志議題比較多，那時的衝擊很大。在此之前，我是非常不能接受的，那是跟我自己所受的主流教育經驗有很大的差異。後來聽過很多人的現身說法，例如，我看過《臺北爸爸，紐約媽媽》陳俊志導演的故事，比較能夠去理解他們的一些狀況。(I-20120202)

在進行學位研究時，施老師曾與同仁討論到「葉永誌事件」，從早先有關兩性角色的刻板化，慢慢注意到性別特質的問題，她也向同事表達「以前我們都說要推展兩性教育，或者應該要改稱為性別多元教育才比較貼切」(D-20120703)的看法。這與性別平等教育政策的轉變是相互呼應的，也可以看出施老師藉由研究所的學術訓練，對此一政策轉變的掌握還算精準。

3. 對法令規範的表層理解

自從2004年《性別平等教育法》、2010年《環境教育法》陸續完成三讀立法後，施老師發現相關的法令規範也多了起來。碧海國小相關處室選擇在教師朝會、學校網站宣達相關公文，令她不得不注意到這些訊息。譬如，談到環境教育與性別平等教育時的政策訊息來源，她都提到：

就是公文呀，學校網頁會放上相關公文，教師朝會也會進行相關的宣導，這些都讓我感受到環境議題是很受重視的。當然，有些就是規定嘛，像是研習要滿8小時。(I-20120109)

但是，針對施老師提及的政策訊息稍加檢視，不難發現都是與重大議題課程間接相關的法令訊息居多，獨缺與重大議題課程政策直接相關的訊息（如：

課綱微調、微調修訂問答集或教材使用問題……)。以致當我進一步追問施老師，有無看過重大議題課程微調後的相關文件（如：教育部，2011a、2011b、2012）時，她回說：「課綱的期待是什麼，我不知道，它要我怎麼做，也不怎麼清楚」（I-20120202）。

由此不難看出，施老師對相關法令規範的理解，可說還停留在表面訊息的傳遞。甚至，她認為「學校多半是被動的，通常都是某個政策規定要進行幾小時的教育訓練，這個時候就會提供這部分的訓練」（I-20120202）。所以，施老師對於《性別平等教育法》、《環境教育法》的印象，竟是辦了很多的研習。

不過，當我進一步追問研習的細節時，卻意外發現碧海國小的部分研習是「掛羊頭賣狗肉」，施老師自承幾次環境教育研習，最後都是推銷「滅火器、防毒面具與臭氣機」（I-20120109）。

4.新聞報導對自身利益的衝擊

提到環境教育、人權教育，施老師確定剛出來教書時，是沒有這些東西的。但她認為近年來對於環境議題、人權議題感受很深，媒體的影響力不容小覷。她有個很有趣的說法：「環保問題是被社會新聞刺激到，很怕死！人權也是，怕死，很怕觸法而沒有頭路」（I-20120202）。原來，「很怕死」、「很怕丟了工作」，讓施老師特別留意相關新聞事件（如：塑化劑風暴、師生管教問題）的訊息。此外，她認為自己很強烈感受到氣候變遷帶來的負面效果，所以，施老師近年來對於環境議題就覺得很重要。

綜合來看，施老師因為自身生命經驗與學術訓練緣故，較早察覺到性別平等教育的相關政策訊息，而且也能掌握性別平等教育政策的轉變。相較之下，她是從新聞媒體逐步注意到環境教育與人權教育日益受到重視，復以相關法令規範的強制性不斷在碧海國小被強調，讓她對於後兩者帶有某種「恐懼」，害怕影響到自己的工作與生活。更重要的，施老師自承沒有注意到課綱有關重大議題的文件內容。

（二）對重大議題課程政策訊息的心理感受

1.既為政策必有其重要性，有規定我一定會做

施老師認為會設立重大議題課程，是要「呼應社會脈動，培養孩子可以關心社會議題，可以與社會接軌」（I-20120109）。她認為整個社會外在環境的改變，會讓這些議題成為是教育的動態重點。

2.政策的強迫性令人感到不舒服，但是我是很乖、會配合的人

前面已經提及，施老師對於政策法令的理解多半停留在「規定要進行幾小時的教育訓練」(I-20120202)，她所接觸的政策內容以規範性訊息為主，對於教師有著較多的外在要求。對此，施老師說這種訊息聽多了會感到「不舒服」，她說：

當政策都是充滿要求與期待的時候，那種感覺不見得是舒服的，因為往往被賦予很多制式的責任與要求，覺得具有強迫性。
(I-20120202)

即便有這種「不舒服」的感受，施老師認為這是「行政與教學的思維不一樣」，但因自己曾是學校行政幹部，能夠體諒行政同仁不是故意要麻煩老師，她會盡量配合學校的各項行政措施。或者，當我問到施老師如何看待這幾年的課程改革，她是這樣說的：

上有政策，下有對策呀！我們學校的政策就是配合上面呀，那麼我就也要努力地、盡量把學校要我做的事做好。(I-20120703)

此外，訪談進行過程中，藍天縣另有一項閱讀課程的措施，施老師曾與我提起對這項計畫的質疑。最後，她還是認為「反正就是配合、幫忙學校呀！」、「我沒有很厲害，我只是很乖，我就很配合呀，要交什麼我交就是了」(I-20120703)，也可以充分顯現施老師縱使對政策有所質疑，仍願意予以配合的處事態度。

綜合來看，尹弘飈、李子建（2008）提醒吾人需要關注課程實施中的教師心理變化，特別是有關教師情緒的問題。因為，對很多老師來說，教學是一種情緒實踐 (emotional practice)，其中涉及大量的情緒理解與情緒勞動；如果不能理解教師在課程變革中的情緒變化，可能就無法完全掌握導致課程實施成功或失敗的原因。以施老師的訪談資料來看，面對重大議題課程政策的變革，她覺得有很多制式、具有強迫性的責任與要求，會有不舒服的感受；尤其，她預期自己萬一達不到政策的要求，將會面臨生存危機。對此，她的因應策略類似「順應變革、適者生存」，調整自己的情緒，改用「配合」的態度來處理同僚之間可能的緊張關係。

三、對於重大議題課程的看法

底下先分析施老師對於重大議題課程政策的整體看法，接著再細述她對性別平等教育、環境教育與人權教育的個別看法，拼湊她對重大議題課程的想像

圖像。

(一) 對重大議題課程政策的整體看法

1. 重大議題課程比較接近「傳道」

施老師以「師者，傳道、授業，解惑也」為例，她覺得學科知識就是授業，就低年級而言，知識性不會太高深，解惑也是解決相對簡單的生活問題，而重大議題課程是與價值觀比較接近的，施老師認為就是傳道的那個「道」。以下是我們第一次訪談尾聲的對話：

研究者：如果用一句話來描述重大議題課程政策，您會如何描述？

施老師：我認為重大議題課程是與價值觀比較接近的，傳道很重要，……那個「道」就是道德觀、價值觀，是我比較關注的部分，但也是蠻困難做的一部分。(I-20120109)

如同鄭淑慧（2012）在國小一年級教學文化民族誌研究所指出的：低年級教師往往需要建立一套從「失序」到「就序」的教學規範，讓低年級學生從國小課堂教學規範的陌生者到順從者（頁 261），這是低年級教室重要的教學文化特徵之一。相較於國語、數學關注抽象符號學習，奠定學習基礎，讓孩子精熟讀寫算練習之外，施老師還強調對規範價值之認識與學習，她認為這些正與重大議題課程的目的相去不遠，也是生活課程或綜合活動的學習重點，成為她班級經營的重心之一。

2. 低年級重大議題課程要著重可以表現出來的生活教育

施老師知道重大議題課程背後有一連串相屬的知識結構，但是她認為重大議題課程的知識結構面，似乎比較適合年紀大一點的學生，可以讓這些高年級學生練習思辨。就任教低年級 10 年的經驗來說，她主張「如同扇子展開一樣，我們只是先打開一點點視野，孩子會慢慢看到更多東西」(I-20120109)。施老師自認「低年級教久了，就是會關注眼前這些孩子可以做些什麼而已」(I-20120202)。她說：

低年級需要那麼多的知識嗎？我認為要傳達給低年級的知識沒有那麼多，我會比較在意學生反應出來的行為，可以表現出來的

面向，能不能真正在生活上達到(重大議題)那樣的目標與目的。
(I-20120109)

就環境教育來說，施老師舉出班規第一條即是「愛整潔、守秩序，愛物惜福」，為此訂出許多細部行為規範(參見後面關於「環境教育」的討論)。就性別互動而言，當學生間發生許多偶發事件，施老師會藉此進行機會教育，提醒孩子「若發生在成人世界會有什麼樣的後果，在法律的範圍可能就是構成騷擾的行為，是不能被允許的」。針對前述些舉例，施老師將其分別歸納於重大議題課程有關「生活環保」與「性別互動」之下的概念，但著重學生可表現出來(presentable)的生活教育。

3.重大議題以融入式是比較理想的，有沒有教只有自己知道

過往有關重大議題課程的實施方式，常有單獨設科與融入教學之類的爭辯。對此，施老師支持現行融入式教學的政策設計方式。她說：

我認為融入式是比較理想的，把它們獨立出來，老實說現在上課時間不夠用，要單獨去上重大議題是有困難的。融入式是我可以做的，我可以在上到相關單元時，就可以加進來。(I-20120109)

不過，施老師也提到重大議題課程採取融入式教學可能的缺點，她表示：

它們(重大議題)不被獨立出來的話，一般老師也常常會看不見它的重要性，包括我也可能不見得會看得見。……如果不框出來，老師還是會教學科。因為，學科有課本看得到，有進度壓力，家長也關心。在上課時數不夠的情況下，先把這些教完是安全的；而議題有沒有教，是比較不會被看到的，你到底有沒有上，只有自己知道，其他沒有人會知道。(I-20120109)

進一步追問施老師，課綱上有關轉化式的設計方式，特別是請她評論 J. Banks 多元文化課程設計方式，施老師說：

Banks 的東西忘光光，課綱的期待我也不知道，他要我怎麼做我也不怎麼清楚；但我知道貢獻最容易，轉化很難，要有時間準備，也要有心！學科一定要教，要不然會有不安全感！(I-20120202)

雖然，施老師支持現行重大議題課程政策採用融入式教學的實施方式，她還是有學科優先的想法，要不然會有不安全感。同時，對於課綱有關重大議題的轉化模式設計方式，施老師表示不太清楚，會選擇比較容易實施的貢獻模式來處理重大議題課程，而實施的結果往往只有自己知道。

整體而言，長期任教低年級的施老師將重大議題課程視為價值教育的一環，認為重大議題課程可以轉為學生生活教育的規範內容。對於重大議題課程的實施方式，施老師雖認同課綱建議以融入式為佳，但是她會選擇比較容易實施的貢獻模式來處理重大議題課程，並不會採用課綱所推薦的轉化模式。

（二）對於個別重大議題課程的看法

1. 性別平等教育提供多樣的性別角色典範

施老師於研究所進修時，對於女性主義論述很感興趣，收穫也很大。所以，施老師對於性別平等教育議題一直不斷有些思考，從訪談中可以看到她把這樣思考分別投射在自己的女兒與學生身上。

施老師的老大是女兒，她認為社會環境對女生是非常的不安全，她想到要讓女兒未來有保護自己的能力，於是讓女兒去學跆拳道與武術。回到學生身上，施老師會跟孩子提到「身體的界限」，以「紅綠燈區」的劃分讓學生有基本保護自己的概念。這與一般老師最常注意到的「性騷擾與性侵害防治」是相同的。

在身心發展部分，她與先生也不會因為是女兒的緣故，在性別角色上予以限制。例如，女兒很愛運動，施老師與先生就很鼓勵她往這方面發展。在課堂上，施老師很常跟學生提供各行各業的楷模，如：男護士、女性計程車司機或卡車司機，分享女性傑出運動員（曾雅妮）的新聞簡報。總統大選時，小朋友上課試探她的投票意向，施老師轉以蔡英文為例，要同學看看女生也有機會為出來選總統。她會跟學生提到：以後選擇的職業是要跟著自己的興趣，不要受限於自己的性別角色。此處可以發現施老師結合生涯發展的概念，談論不同性別者的成就與貢獻，試圖避免學生繼續複製職業性別區隔的現象。

整體來看，施老師關注的性別平等教育概念，始於性騷擾與性侵害防治，旁及生涯發展，提供多樣的性別角色典範，避免性別角色的刻板化，最後會處理家庭與婚姻問題，碰觸多元家庭型態與家庭暴力的概念。而這些施老師所關切的焦點，多半是與其個人經歷有關。

2. 環境教育就是生活教育

提到環境教育，施老師確定剛出來教書時，是沒有這項東西的。但她認為

近年來對於環境議題感受很深，媒體的影響力不容小覷。

為此，施老師認為「環境教育就是要從日常生活做起」。在家中，施老師會要求讓洗澡水、塑膠袋重複使用，幫孩子準備點心是使用環保餐盒，也會要求家人攜帶環保餐具。在班級，她會要求「愛整潔、守秩序，愛物惜福」，午餐不能沒有吃完、東西要物歸原位、垃圾要減量（如：鼓勵學生多使用毛巾，減少衛生紙的使用）……等等都是班規。她也曾經在下課時間拿攝影機去拍孩子使用能源的情況，去看同學們如何洗滌抹布、教室電燈關閉情況，然後再播放出來讓孩子看看：是否有哪些可以改進的地方。

整體來說，施老師在態度上是認同環境議題的重要性、對環教課程給予正面肯定，但對課綱所欲處理的環境教育知識並不熟悉，她對環境教育的理解與行動主要集中在個人層面的「生活環保」，並未觸及「環境行動技能」（如：紀錄環境問題）或「環境行動經驗」（如：參與社區環保活動經驗）等學習概念。參照李子建（2010）對環教課程的分析，施老師重視的是強調綠色取向的地球教育、關注個人層面的生活環保、培養正面的環境態度和對環境的友善行為。相對來說，她忽略的是紅色取向的環境教育，例如：透過對環境議題的探究，藉由行動來引起社會關注，並向相關單位表達改善環境的具體訴求。

3.人權教育就是處理管教問題

施老師認為人權教育都是法律問題，她曾與孩子談過《人權宣言》，但是大多數低年級孩子並沒有多大的感受。倒是老師們對於人權教育比較有感受，比如說：盡可能不要去佔用、剝奪學生的下課時間。施老師觀察同僚間的談話話題，多半圍繞在學生問題的輔導與處理之上，她認為這些話題是「跟人權教育很有關係」。譬如：

同學的東西不見了，我們要怎麼做，才能在兼顧學生人權的情況下，很有技巧的找出東西到底在誰那裡。還有，會討論處罰孩子的界限，如何達到處罰的目的，又不會去傷害到學生與自己。
(I-20120109)

前面提過施老師曾有個很有趣的說法：「環保問題是被社會新聞刺激到，很怕死！人權也是，怕死，很怕觸法而沒有頭路」。顯然，近幾年因為學生管教問題頻頻鬧上新聞版面，讓施老師與同事們把人權教育侷限於學生管教問題此一向之上，是與前面提及她自認很守法是一致的。

四、既有教學模式如何回應重大議題課程政策要求

(一) 視繪本為教導重大議題課程的重要工具

前述提及施老師認為「重大議題課程比較接近傳道」，又喜歡運用繪本來補充課本教材之不足，受訪時她常能舉出許多使用繪本傳達重大議題課程價值的例子。例如，我們談到低年級環境教育課程綱要中有關「環境概念知識」，要說明「人類對環境應負的責任」，施老師馬上以日本作家田島征三的作品來說明：

這本書前、後封面各有不同的書名，一是《從山裡逃出來》，一是《垃圾，丟啊！》，兩者可分左右分頭翻閱……。前者是從棲息於自然界的生物出發，牠們一邊叫喊著救命、一邊拼命的逃；後者則是從大量消費、大量丟棄物品的人類文明出發，不要的東西、剩下的東西，都被當成了垃圾，拼命的丟啊！丟啊！最後，動物們跑到了垃圾場，而被人類丟棄的物品也來到了垃圾場，最後兩者交會……對低年級學生來說很適合，孩子可以聽到動物在苦喊救命呀，很能感受到那股張力。(I-20120202)

施老師透過田島征三的繪本，引導學生感受人類大量製造垃圾，除對自然環境造成傷害，也進而影響到其他物種生存的權利，來輔助說明環境課綱中「人類對環境應負的責任」。類似的談話經常出現於訪談之中，呼應著她認為繪本「可以拓展視野，可以是另外的媒材，有補充課本的作用」之看法。然而，她慣用繪本進行補充教學的模式，是否符應重大議題課程政策的目的？底下續予剖析。

(二) 如何進行繪本教學

1. 選書重點以「尊重」、「愛物惜福」與「知足感恩」為主

施老師是與學年夥伴一同參與繪本成長團體活動，也曾與同事在校內從事過品格教育繪本教學的行動研究，當時曾為孩子擬定一系列的繪本書單。近幾年她以此份書單為基礎進行調整，比較關注的選書主題有：尊重、愛物惜福、知足感恩 (I-20120202)。其中，施老師認為前兩者與重大議題課程有關。

施老師曾提及性別平等教育與人權教育都可以置於「尊重」概念底下，她也認為人權與性別教育的前提就是「尊重」(I-20120202)。例如，我與施老師討論到人權教育是要「藉由日常生活事例的討論、分析，培養評估社會正義及尊重個人尊嚴之能力，進而增強個人對權利與責任之理解與實踐」時，她就回答：「這個就是『尊重』」！她覺得孩子太自我為中心，被過度保護，遇到事情都以自己的角度出發，因此施老師覺得要跟孩子談「尊重」，她還推薦山本敏晴的《你最重要的東西是什麼》很能緊扣這個主題核心概念。

事後，我特地找了這本繪本來看，我發現山本敏晴跟柬埔寨孩子的對話中，觸及「禁止販賣兒童和賣春」的話題，應該是性別平等教育與人權教育很好的素材。再次請教施老師如何處理這些對話，她回應：「沒有特別去談性別與人權，而是把它放在尊重」。

類似的處理方式，也出現在導讀另一位繪本作家小林豐的作品。小林豐的《世界上最美麗的村子》同樣碰觸到戰爭議題，施老師會跟孩子提到戰爭的可怕，但最後還是「繞回到尊重」(I-20120703)。由此，可見「尊重」這個概念是施老師選書的首要欲處理的概念。

有關「愛物惜福」的童書，多半被施老師認為與環境教育相關。例如，真珠真理子的《怕浪費的奶奶》，她就認為是跟環境議題有關的。而且，如同前述她重視看得見的生活教育，講完《怕浪費的奶奶》之後，如果讓施老師看到孩子們有些行為（如：午餐沒吃完），她就會在教室喊說：「浪費的奶奶要來找你了喔」，班上孩子都會發出會心的一笑，形成班上的一種默契。

進一步細究施老師選書主題的形成脈絡，她是在 2001 年起接觸繪本成長團體活動，也曾提到當時都針對生命教育、學生特殊需求等主題來介紹繪本使用 (I-20120703)。對照臺灣教育政策的發展，2000 年 5 月曾志朗就任教育部長，「兒童閱讀運動」是其第一個提出的施政構想，政府機構與民間團體如火如荼展開一連串活動，認識繪本、親子共讀……皆是當時很受親師歡迎的活動主題，各地繪本故事團體呈現蓬勃發展的盛況。2001 年，教育部又宣布為推動「生命教育年」，希望透過具結構性、系統性的生命教育課程規劃，使學生深切地認識生命的真正意義與價值。於是，我們可以在許多生命教育活動中，看到大量引入繪本做為教學資源或材料的例子；部分出版社還規劃了「生命教育繪本系列叢書」，有些縣市也舉辦「生命教育繪本競賽」。「尊重」與「愛物惜物」是當時眾多生命教育活動的口號之一，自然也成為繪本團體選書的考慮面向，進而影響到施老師日後的選書。之後，品格教育日益受到重視，其與生命教育均談及倫理思考，施老師與學年老師進行品格教育繪本教學行動研究時，仍就持續沿用此一選書架構，並非針對重大議題課程的內容架構來選讀繪本。

2. 導讀繪本時會輔以提問和討論

施老師說，一年級剛開學時，她會選有趣的書，可讓孩子可以哈哈大笑、文字又不多的書；出發點是要讓孩子親近書，不一定要有什麼教育性，但是要有趣味性，要讓孩子很開心，覺得閱讀是件有趣的事。或者，施老師會在導讀時試著融入一些閱讀教學策略，讓繪本活動比較有趣味。

其次，施老師曾提到參與繪本成長團體活動後，學到了四層次提問方法。

根據訪談資料，她並沒有很明確舉出實例，但是從一些資料還是可以看出她不是純粹講故事而已。例如，我們談到「動物權」的概念時，提到大街小巷常見的野狗問題，施老師說曾用過《我和我家附近的野狗》這本書，她向孩子拋問：

通知補犬隊之後，野狗最後去了哪裡？你看到了野狗，會不會通知補犬隊知道？你看到養狗，要不要養牠？（I-20120703）

從這個例子來看，施老師的提問並不是以繪本故事內人、事、時、地、物為主的客觀性問題，會加入問題讓孩子設想故事角色的體會與故事情節的感受。但這應是屬於閱讀策略的提問，非議題教學的提問。而且，我僅蒐集到施老師的提問問題，並未進一步發現學生的討論結果。

3.時機以綜合活動、生活課為主，多屬偶發活動，不會特意去準備

問到施老師這些繪本使用的場合與時機，她提到碧海國小現在不購買綜合活動課本，都是用舊課本，她就用繪本去當補充教材。施老師說：

我多半將這些視為補充，或是放在綜合課做統整活動，要不然綜合課也不知道要講些什麼？（I-20120202）

而且，從研究資料也可以知道這些繪本的使用多屬於偶發活動，施老師事先並不會特意去準備。例如，某次談到「多元家庭型態」的概念，施老師提及曾用某本繪本跟孩子談，我追問為何會在課堂處理這樣的議題，她說：

剛好有小朋友在談父母相愛與否、爸媽離異的問題，我就拿出來提一下幾分鐘，沒有那個時間特地去準備啦……這些都是孩子生活經驗中遇到的小問題，提出來了，我們暫時給予一些小解答；往後又遇到類似的問題，可能又會再提出來。（I-20120202）

甚至，施老師非常有自信可以處理這些偶發活動，她說：

我在低年級已經快 10 年了，對於低年級課程還蠻熟悉的，對於哪些單元要融入哪些議題，應該還算駕輕就熟。即使教科書版本可能會換，但是那個主軸是不變的，那我可以融入的繪本主題是沒有問題的。對於這樣的教材，我是有辦法掌握的。在事前我就有足夠的能力，可以判斷要何時要把類似的繪本或影片引入的。

(I-20120109)

(三) 繪本教學與重大議題課程政策符應程度

雖說，施老師的繪本融入重大議題課程是隨機的、未經特意準備，但是根據訪談資料，仍可找出她的導讀重點與課綱內容相符程度。附錄 2 是施老師於訪談時提及可與國小低年級三大議題重要學習概念相互對應的繪本清單。就性別平等教育來說，施老師致力於破除刻板印象，不以性別刻板印象進行兩性分工。就環境教育而言，她比較關注使用繪本來鼓舞孩子做到簡單的校園環保行動，也希望能夠落實到家庭生活之中。就人權教育部分，施老師使用繪本將部分人權教育的觀念包裝於「尊重」之下，但是缺乏以學生生活中的實例作為工具，強化與人權議題的連結。

五、綜合討論

(一) 對重大議題課程的整體釋意

施老師是受到學校推崇的老師，也被認為是對重大議題有想法的老師。藉由前述研究資料分析可以發現：施老師將「以繪本來傳道」詮釋為重大議題課程的實施，也認為這是「守法」的行為。更精確地說，施老師運用繪本來教導她認為重要的價值觀（也就是「道」），例如：尊重、愛物惜福……等等，在她來說，即是在實施重大議題課程，這是她對重大議題課程的整體釋意內容。而這套作法，包含：書單的選擇、實施時機與配合的主題單元……等等教學實務，早已形成多年，部分甚至早於重大議題課程政策的推動。2007 年，碧海國小配合教育部教科書回收利用計畫，開始實施教科書輪用制度，在不願意學生破壞定期回收的課本之情況下，施老師就在「綜合活動」以自選繪本來上課。初期這些繪本的使用雖是隨機的、未經特意準備，但到後期卻已變成例行性作為，相關繪本會在施老師低年級課程輪替過程中重覆出現，形成她運用繪本的心智模式，在這過程中，她並未參考重大議題課綱的架構。雖是如此，施老師的繪本教學仍在碧海國小中深得學校行政人員與同事的認可，使得她原有的教學心智模式更加底定，不必調整。

施老師對重大議題課程的整體釋意內容與 Spillane 等人（2002）的論點可相呼應，當施老師面對重大議題課程政策改革時，她是利用原有對價值觀教育、繪本教學的認知基模，冠上重大議題課程之名稱，而不是重新對重大議題課程進行實質思考。一方面顯示施老師本身的自信，另一方面也可突顯她並不重視重大議題課程政策。

(二) 對重大議題課程的釋意過程

當研究者問她有關重大議題課程實質內涵時，施老師開始詮釋她所認為的性平教育、環境教育、與人權教育的概念。她回溯研究所時所接觸的多元文化教育訓練，表示自己很重視「破除角色刻板化」；也從日常新聞事件與學校公文訊息中，歸納環境教育的重點是「愛物惜福」，人權教育是有關管教尺度的「法律問題」。在實施方面，施老師提到自己這幾年精進繪本教學能力，並將自身興趣帶入教室之中，持續為低年級孩子引介與這些議題相關的繪本。然而施老師並未看過重大議題課綱架構，她對這些議題的釋意是依據她過去的經驗與專業教育，從附錄二所示，不難得知施老師以繪本重覆強調某些課程內容，但其參考架構與課綱仍有所落差。施老師自認是一位守法的老師，從這些議題的釋意來看，她向研究者證明了她確實實施了這些議題課程。

此處可以看出施老師的釋意過程，是依據其個人的舊有經驗、教育信念、價值觀與教學興趣為基礎所做的主動詮釋歷程。如同圖 1 所描繪的釋意動態過程 (Weick et al., 2005)，她先回溯舊有經驗，找到相關線索，對重大議題課程政策予以詮釋，保留與原有認知基模相符的部分，進一步提出「以繪本來傳道」看似合理的說法，回饋並增強為自身對重大議題課程政策的認知及實際作為，並向研究者證明其的確付諸實施。就釋意的動態特性來看，施老師主動建構了整個釋意過程，除了擷取、選擇相關線索，保留原有認知基模，重要的是提出了似真性的釋意說法，也有了藉口無需去理會重大議題課程政策的實質內容。

(三) 重大議題課程釋意結果與政策目的的落差

本研究肯定施老師重視低年級孩子的價值觀教育，將自己的興趣融入教學之中⁴，也敬佩她肯盡責為孩子做些事，從這裡可以看到她對自己身為教師工作的認同。就附錄二內容來看，施老師「以繪本來傳道」的實務作為，的確達成重大議題課程一部分的政策目的，另有部分政策目的未獲落實。以下針對後者，列舉兩例進一步分析。

首先，此次重大議題課綱微調最大特色是「建立課程知識概念系統」(教育部，2011b，頁 3)，每個議題都新增若干重要概念說明、補充相關概念內涵，按理應該是施老師選用、更替繪本書單的重要依據。對照朱敏鳳(2009，第三章)透過對國小二年級學生提供不同繪本中的性別角色所進行之行動研究，其選擇性別繪本時的思考起點、取材標準……等參考架構，均以微調後的性平課

⁴ 本研究也觀察到施老師將其對重大議題的部分詮釋，融入或隱藏於其班級經營規範與措施之中。不同於課綱文件所推崇的轉化式融入教學方式，如果教師們能夠掌握重大議題相關概念與政策目的，將重大議題精神融入於班級經營之中，或許是恰當的重大議題融入方式。因為就國小師生可觸及的實踐場域而言，重大議題的實踐行動多體現於人與人之間的相處、人與環境之間的關係，這本就是教師班級經營的主要精隨，若能融入重大議題相關知識概念，不但對教師班級經營有所助益，也可另闢重大議題課程之實施途徑。

綱為檢視基準；然而，施老師根本沒注意到性平課綱微調的變化，也沒有更動繪本書單的想法，打算繼續沿用行之有年的書單。

其次，以運用繪本的目的與方式來看，在重大議題課綱相關文件中均建議基層教師可以選編合適之繪本做為教材（教育部，2011a，頁 10、36）。蕭昭君（2006）特別提醒教師要針對選用的繪本拋出一些問題，讓學生藉由討論有機會深刻的認識這個議題，在對話過程中讓學生與自己的想法、價值觀對話，學著檢視自己的想法是否存在刻板印象，反思這些刻板印象是如何習得、對自己的限制為何、可以如何解構；千萬不要很「權威」地「灌輸」責怪學生的刻板想法；否則，學生極有可能只敢提出迎合教師的「政治正確」的答案（頁 162）。相較之下，本研究認為施老師雖有使用繪本的行動，對於實際繪本討論情形交代十分含糊，似乎傾向以「直接教導」的方式呈現繪本教材，這種教學方式對重大議題課程而言，失去了議題的特性。

Spillane 等人（2002）曾就釋意特性提醒吾人：基層實施者常誤以為自己很熟悉改革的理念，往往只注意到變革的表面特質，卻不知遺漏了更深層的概念結構。從施老師的例子中，我們可以看到她自認很熟悉低年級教材，其所擅長的繪本教學又被重大議題課程政策視為是重要實施管道之一；在此情況之下，她並沒有去注意到重大議題課綱微調之後的知識概念系統，持續使用原有的繪本書單，又傾向以直接教導方式處理爭議性問題。就繪本書單的編選與使用而言，施老師個人釋意與重大議題課程政策目的有了落差。

（四）影響重大議題課程釋意的因素

從以上的討論，可以觀察到教師的釋意對於其課程政策實施的影響力。最後，檢視影響施老師對重大議題課程釋意的關鍵因素，本研究認為有下列三項。第一，就施老師個人因素來看，首先，她對於教育工作有一定的使命感，至少她長期擔任低年級導師，自認對於低年級學生的學習目標很熟稔，願意逐步為孩子打開視野。其次，施老師自認是一位守法的老師，即便政策推動多少會帶來一些不舒服的感受，為了不讓自身利益受到傷害，她還是會盡力配合執行，該做的事還是多少做一點。最後，教師興趣專長與專業訓練，也會影響到其對重大議題課程的釋意，例如：施老師的研究所進修經驗，拓展她對性平教育的不同視野，使她對於性平議題課程之釋意較其他兩項議題來得突出與完整。施老師其後又自力培養對繪本的興趣，運用繪本來補充課本之不足，解決教科書共用制度所衍生的問題，也起了一定的影響作用。

本研究認為前述個人因素可以進一步歸結為施老師對教師身份的認同，是影響她釋意的關鍵因素，與 Weick（1995, p. 20）強調「認同的建立與維持是釋意活動的首要條件」不謀而合。我認為施老師在回應其所面臨的重大議題課程

政策時，她對於教育工作的使命感、自我要求遵守法規，以及對專業知能（多元文化教育、繪本教學）的自信，綜合投射出一組正面的教師形象。為了維持這組正面形象，施老師藉由「以繪本來傳道」獲得校內行政單位的認可，她不但確認既有的認同方向，也可降低因為自身對重大議題課程政策實質內容不瞭解所帶來的不確定感。在這個過程之中，本研究看到了基層教師對於重大議題課程政策的釋意，是從其自我認同展開，透過與其他人（同事、家人、家長與學生）的互動，影響其對「我是誰」、「我感受了什麼」以及「我做了什麼」的釋意，並進一步產生實質行動。唯有深入此點，我們方能瞭解主宰基層教師對於重大議題課程政策釋意和行動背後的關鍵因素。

第二，就施老師所處的學校脈絡而言，重大議題課程具有邊緣性，影響著她重大議題課程政策之釋意。從本研究另行蒐集有關碧海國小學校層級脈絡資料來看，該校教師或是行政人員都未去瞭解重大議題課程的實際內容，課程發展會議也未將其列為討論題綱，相關同事非正式交流網絡幾無以此為話題，即便有觸及也與重大議題課程政策目的多有偏差。在不重視重大議題課程的校園氛圍之下，施老師的一些實務作為容易受到行政單位的認可，強化她更堅信「以繪本來傳道」的說法及做法。

與此對照來看，Spillane 等人（2002, 2006）係以數學、科學等課程改革為研究焦點，不但是排有授課時間表的學習活動，也是各地學校課表中十分受到重視的課程，各國政府無不投入眾多心力與資源，相關研究仍顯示其政策實施過程遇上許多基層實施者有意或無意的誤解。重大議題課程與前述學科相較之下，於學校課表中並無明確的授課時間與可資參考運用的教材，更具有邊緣性，容易遭到教師或學校將其詮釋或實施作為以其他似真性的藉口予以合理化，無視與政策目的之間的落差。

第三，與重大議題課程相關的政策群集（policy ensembles），也影響到施老師對重大議題課程的釋意。例如，施老師選擇「以繪本來傳道」做為回應重大議題課程政策的詮釋與行動，是同時揉合其他教育政策（如：閱讀運動、生命教育、品格教育與教科書輪用制度）要求的混合體。以實質內容來看，重大議題課程若干概念早已於性侵害防制教育、生命教育或品格教育之中出現，我們看到施老師將之前處理這些政策所習得的概念及方式，繼續用以因應重大議題課程政策。因此，就相關政策演進來看，重大議題課程政策與之前的教育政策有重疊之處，這些政策多少會留下一些遺緒，影響著後續相關政策之實施。對基層教師而言，其面對重大議題課程政策並非如同一張白紙，而是已有若干基礎存在，相關政策設計應該與之做出區隔或是向上提昇。

綜合來看，過往研究常將重大議題課程政策實施不彰之因，歸咎於基層人

員不願改變、缺乏批判意識；透過施老師的例子，她具有變革意願，擁有實施重大議題課程的知能，但還是出現實施落差的現象。本研究突顯了重大議題課程政策實施過程極為複雜，中間充滿了實施者對政策的釋意，包含認知基模的同化或調適，以及與心智模式的運作。我們也確認重大議題課程政策實施如同 Honig (2006) 所云：是受到參與人員、實施場所與政策三者之間相互交織影響的產物。而且，因為人類複雜的釋意使然，政策目的與個人詮釋之間必定存有差異；欲改變基層實施者的行為，顯然需從挑戰實施者的原有的認知基模與心智模式著手。

伍、結論與啟示

一、研究結論

根據前述資料，本研究主要結論有四：

第一，施老師對重大議題課程政策的因應方式屬於「舊瓶裝舊酒」。就施老師對重大議題課程政策的釋意內容與形式，都存在她既有認知基模及心智模式的影子，也體顯其釋意的動態過程。就釋意結果與政策目的相互比對，她達到了部分的政策目的，但也遺漏了其他部分。更重要的是，重大議題課程政策的推動並未改變施老師的教學實務。

第二，施老師對於教師身份的認同，是影響其對重大議題課程政策釋意的關鍵因素。細究施老師「以繪本來傳道」這項釋意說法的形成歷程，是建構於其教師身份認同的基礎之上；她認同自己的工作，期許自己關注孩子的價值觀教育，努力地將自己的興趣融入教學之中。更重要的，她將相關教學作為詮釋為「以繪本來傳道」，獲得學校行政人員與同事的認可，甚至被校方認為是重大議題課程的實施成果之一，使得她更加想維持這組正面形象、持續強化這套釋意說法與作為。

第三，重大議題課程政策在碧海國小處於邊緣性位置，實施情形屬於象徵性回應 (symbolic response)⁵，如此的環境脈絡也對施老師的釋意產生影響。本研究認為施老師雖不是重大議題課程政策的忠實實施者，但仍是想法的教

⁵ 此處可以對照 Morris 和 Adamson (2010) 所舉的香港例子。他們指出：香港教育當局過往也曾頒布過道德、公民和環境教育的課程指引，這些指引讓政府表達對於相關議題具有改革意願，但又將最終實施方案留給基層學校自行決定。實際上，這些指引常被忽略（主因是非屬考試課程），多數學校和教師所關注的是能否對上級單位有所交待，甚少考慮所作作為與課程目標、內容、教學法和評量之間，是否連貫一致，是典型的象徵性政策 (p. 29)。本研究發現：施老師及其所屬的碧海國小，對於重大議題課程政策之處置，也有上述情事。

育工作者，對重大議題課程有其願意投入心力的區塊。不過，當碧海國小學校文化普遍以虛應故事方式處理重大議題課程政策時，施老師的若干實務作為雖與原有政策目的有所落差，卻被行政單位認可為該校重大議題課程的實施成果。此時，學校脈絡反倒成為一股制約改革的力量，讓身在其中的施老師對此逐漸習慣，被制約而不自知，認知基模與心智模式更形僵固。

第四，在重大議題課程政策之前，已有若干相關政策在推動，彼此互有重疊之處；加上重大議題課程政策設計沒有提供可資運用的具體教材、明確的實施方式，施老師自然而然沿襲先前所習得的因應方式，繼續用以處理重大議題課程政策。顯示基層教師需要同時面對眾多教育政策的要求，有些是重疊，有些可能是相互矛盾，這些都增加了實施現場的困難及複雜程度。重大議題課程政策未能整合其他相關政策，因應基層學校複雜的實施情境做出適當的區隔，只是透過行政管道發佈實施令、加上研習等政策工具，而期望教師能隨之改變，從本研究可以看到是件極為困難的事。

二、研究啟示

根據前述結論，本研究提出四點啟示：

（一）重大議題課程政策設計應重視實施者釋意的作用

基層教師對於每一項教育政策都會有其釋意，要瞭解一項政策會不會被採用、如何採用、會產生什麼結果，我們需要去瞭解教師如何對於該項政策賦予釋意，進一步重視釋意在政策實施過程的作用。尤其，釋意觀點認為實施者行為的改變必定包含認知的成分；像重大議題課程對基層教師現有行為有很高的改變期待，更是一項很複雜、講求根本性的變革。本研究建議重大議題課程政策設計者要瞭解基層實施者的認知基模，提供調適或同化其心智模式的機制；欲改變基層教師的心智模式，需要搭配一定的條件，留意實施現場的脈絡細節，提供真正的資源與支援，而非持續停留在訴求政策的正當性或合法性。

（二）重大議題課程政策主事者應注意各方參與者的釋意

本研究顯示重大議題課程政策訊息是受到政策過程中各方人員層層轉遞，才到達基層教師之手，這中間已經涉及許多人員的參與及釋意。過往常將重大議題課程實施不彰歸咎於基層人員身上，是對實施過程缺乏整體關照所致。藉由釋意觀點看待政策實施問題，除了可讓我們看到政策實施者詮釋政策理念的細微過程；更重要的，也點出各方參與者對於重大議題課程政策的學習需求。我建議重大議題課程政策主政者也要檢視自身的心智模式：所使用的溝通語言、所設計的政策傳遞系統，是否適合用以推動這項改革？政策文件所列舉的

抽象原則和具體實例是促進或限制基層實施者的釋意？這些也是實施過程中極為關鍵的問題，值得關心重大議題課程政策或課程改革的有識之士，持續投入後續研究工作。

（三）提供基層實施者重大議題課程教材、安排固定上課時段，可以改善重大議題的邊緣性

延續前述啟示，我認為重大議題課程政策倡導者所提供的資源與支援，應聚焦於政策目的與教學現場之間的融合過程。從施老師的研究資料來看，她之所以引進繪本來到教室，顯示出她有使用具體課程教材的需求。即便重大議題課程在政策取向上，期待基層教師為課程設計者，但若能提供相關教材資源，讓基層實施者對其有具體的對話對象，有可進一步利用的文本資源，可以減少因瞎子摸象所浪費的時間資源，或是減緩產生落差的機會。雖說重大議題課程在基層學校處於邊緣性位置，本研究建議主管機關若能提供幾套基礎教材資源或「迷你課程」(minicourse)，更進一步安排固定授課時間(非時數)，讓基層教師可以改編、調整或應用於得之不易的課程時間，將能改善重大議題課程的邊緣性。

近期，國家教育研究院(2014)發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱(草案)》，建議未來國小重大議題應整合融入相關領域課程予以實施；尤其，受到法律訂有授課規範的性別平等教育及環境教育，其課程安排應融入各領域學習內容中，用主題融入的方式來取代固定授課時數的現行要求，與本研究的建議應是不謀而合。在此，本研究也希望教育部「12年國民基本教育課程審議會」未來能採納是項建議。

（四）重大議題課程的政策工具應該要更多元

就重大議題課程政策的推動措施來說，本研究發現施老師在碧海國小現場所接觸到的重大議題課程政策訊息十分有限。重大議題課程政策推動者多數仍使用「命令」(mandates)為政策工具，以語言文字強調此項改革重要性，雖然明白指出其對教育工作者的期望，卻對實施細節著墨不多。事實上，基層實施者在現場需同時面對許多教育政策，彼此的政策架構可能是重疊，也有可能是矛盾。甚至，過往政策會型塑著教師的認知基模與心智模式，進而影響現有政策之實施。在此複雜的實施環境之中，重大議題課程政策推動者若不關注實施者的個人釋意，其不斷強調的重要性自然會被實施者所忽略，實施成效多少也被消融了。對此，本研究建議重大議題課程政策應該增加激勵或誘因等政策措施，積極爭取資源協助基層實施者建立重大議題課程相關能力。更重要的，政策推動者也需要投注心力與先前相關政策做出區隔，增強彼此相同訴求的交互作用，減緩不同政策之間差異的干擾，將更有利於重大議題課程政策之推動。

致謝

本文係作者博士論文之一部分，感謝郭玉霞教授對本研究的指導與啟迪。

參考文獻

- 尹弘飈、李子建（2008）。**課程變革：理論與實踐**。臺北：高等教育。
- 朱敏鳳（2009）。**國小二年級以性別角色為主題之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學社會科教育學系碩士班，臺北。
- 李子建（2010）。環境教育與課程改革：理論與實踐。**教育學報**，**38**(1)，119-132。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）、Q&A及說明手冊**。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-6033,c1174-1.php>
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，**35**，87-120。
- 張嘉育、葉興華（2010）。**中小學課程政策之整合研究：學校本位課程與重大議題探究**。國家教育研究院籌備處委託之整合型研究計畫研究報告（編號：NAER-98-12-A-1-02-00-3-01）。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 教育部（2011a）。**國民中小學九年一貫課程綱要（重大議題）修訂（微調）問答集**。臺北：教育部。
- 教育部（2011b）。**國民中小學九年一貫課程綱要（重大議題）修訂（微調）說明**。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。**國民中小學九年一貫課程微調綱要（重大議題）**。取自 http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site_content_sn=15326。
- 莊明貞（2012）。**課程改革：理念、趨勢與議題**。臺北：心理。
- 鄭淑慧（2012）。**國小一年級教學文化研究**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。

- 蕭昭君 (2006)。如何討論嘻嘻娘娘腔。載於蘇芊玲、蕭昭君主編，*擁抱玫瑰少年* (頁 164-167)。臺北：女書文化。
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 311-329.
- Datnow, A., & Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of complexity. In D. N. Plank, B. Schneider, & G. Sykes (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 348-361). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Fowler, F. C. (2009). *Policy studies for educational leaders: An introduction* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M. I. Honig (Ed.) *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 1-23). Albany, NY: The State University of New York Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Sacramento, CA: Jossey-Bass.
- Morris, P., & Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling & society in Hong Kong*. Hong Kong: The Hong Kong University Press.
- Smit, B. (2003). Can qualitative research inform policy implementation? Evidence and arguments from a developing country context. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(3), Art. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/678/1466>
- Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spillane, J. P., & Miele, D. B. (2007). Evidence in practice: A framing of the terrain. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 46-73.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47-64). Albany, NY: The State

University of New York Press.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Weick, K. E. (2005). The experience of theorizing: Sensemaking as topic and resource. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development* (pp. 394-413). New York: Oxford University Press.

Weick, K.E., Sutcliffe, K.M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

國小教師對重大議題課程政策實施的個人釋意分析

附錄一 資料分析編碼系統與訪談問題舉例

研究 主題	類別	意義	訪談問題舉例
個案 學校 教師 對重 大議 題課 程政 策的 個人 釋意	起源 與 感受	如何覺察重大議題課程政策要求？	*從何種管道、哪種方式得知政策的要 (訴)求？
		接觸到相關政策訊息的感受為何？	*行政單位如何向教師說明重大議題課 程這件事？有哪些重要的推動措施？
	內容	對重大議題課程整體意涵的詮釋為 何？	*請用自己的話來描述重大議題課程政 策，代表什麼意思？
		對性平議題意涵的詮釋為何？	*實施性平/環教/人權議題課程方案，您 覺得教室會變成怎樣？您覺得學生將 會學到些什麼？
		對環教議題意涵的詮釋為何？	
	對人權議題意涵的詮釋為何？		
	行動	實施性平議題的做法為何？	*您曾在教學中做哪些事來實踐自己對 性平/環教/人權議題的想法？
		實施環教議題的做法為何？	
		實施人權議題的作法為何？	
	歷程	不同時間對重大議題的理解有無改 變？何者被保留下來？	*實施重大議題課程後，是否感受到與 過往經驗不同之處？如：教學、班級經 營、專業成長有何不同？對社會議題看 法有何改變？這些不同有什麼意義？ 如果沒有發生改變，可能是什麼原因 呢？怎麼知道的？
		不同時期為重大議題做過什麼樣的嘗 試？何者被保留下來？	
	影響 因素	教師工作的認同	*所抱持的教育理念為何？
		個人成長經歷	*過去成長經歷與心得？
		教學資歷	*過去教學經歷與心得？
		個人特質	*他人如何評價自己？如何看待？
專業訓練		*這幾年的研習進修狀況？	
學校環境		*學校文化、與行政人員的關係？	

專論

附錄二 施老師使用的繪本與國小低年級三大議題重要學習概念對照表

議題別	主題軸	主要概念	次要概念	施老師使用的繪本	
性別平等教育	性別的自我瞭解	身心發展	身心發展差異		
			多元的性別特質	《威廉的洋娃娃》	
	性別的人我關係	性別互動	性別角色	性別角色刻板化	《朱家的故事》
				互動模式	
				情感的表達與溝通	
	性與權力	身體的界限			
人權教育	人權的價值與實踐	人權是與生俱有的		《你最重要的東西是什麼》	
			團體規則、民主法治		
			公平、違反規則、健康傷害、救助管道	《真是太過分了》	
			美好世界	《世界上最美麗的村子》	
	人權的內容	遊戲權			
環境教育	環境覺知與敏感度	五官觀察			
	環境概念知識	生物與環境的關係		《從山裡逃出來》	
				《垃圾，丟啊！》	
	環境價值觀與態度	環境倫理與生態保育		《我和我家附近的野狗》	
			人與環境關係		
	環境行動技能	傳達環境保護想法			
			記錄環境問題		
	環境行動經驗	參與社區環保活動經驗			
簡單環保行動			《怕浪費的老奶奶》 《花婆婆》		

Implementing the Curriculum Policy of Crucial Issues: An Analysis of an Elementary Teacher's Individual Sense-making

Ming-Cheng Yeh

The study is situated within a cognitive framework for understanding the problematic implementation of the curriculum policy of the crucial issues (CPCI) and draws upon insights by Karl Weick, David Cohen, and James Spillane. Building upon the ideas of those scholars, this study adopts qualitative case study as research strategy, and draws on interviews and document reviews, to explore how an elementary female teacher (Teacher Shi, anonymous) makes sense of the CPCI, and focuses on how she constructs the meaning of the curriculum policy messages and her own behavior, and analysis of what factors impact on her sensemaking. This study discovers Teacher Shi chooses to interpret and enact the CPCI with her original mental models, and her sensemaking of the CPCI was deeply influenced by her personal factors. Finally, further suggestions were offered basing on the above conclusions. Hopefully, this study will provide valuable reference for the policymakers of CPCI.

Keywords: sensemaking, policy implementation, curriculum policy, crucial issues

Corresponding Author: Ming-Cheng Yeh, Ph.D., Department of Education, National Taichung University of Education

