

台灣課程改革脈絡中 教師專業發展的回顧與展望¹

洪詠善*

國家教育研究院課程及教學研究中心

自 1949 年以降，台灣中小學經歷多次課程綱要的修訂；2019 年台灣實施《十二年國民基本教育課程綱要》，隨着課程改革，教師角色論述及其專業發展政策亦面臨再建構的挑戰和機會。本文旨在分析課程修訂脈絡中，教師專業發展政策的演進和展望。運用歷史研究和文件分析，蒐集國民義務教育實施以來，課程與教師專業發展相關政策文件和實徵研究的文獻，首先探析台灣中小學課程修訂脈絡和課程改革的論述中，教師專業發展政策的演進及問題；其次，以教師專業知識動態系統架構，提出教師專業發展和課程實踐的展望。

本文歸結課程改革與教師專業發展的政策和論述是相互回應並交互影響的。教師角色從忠實傳遞者到多元的專業角色，教師專業發展政策從強規範到協作支持的多元化發展。在《十二年國民基本教育課程綱要》以學習者為主體、素養導向、連貫統整、學校本位課程發展、多元適性、協作共好等論述下，課程實踐與教師專業發展應透過「法規制度」設計和中介，促進動態系統的有機連結；再者，為落實素養導向的課程實踐，應開展自發創生和協作共學的學習網絡。課程實踐即教師專業發展，期望透過協作支持系統建置課程實踐的鷹架，以持續推進教師專業發展的動能。

關鍵詞：課程改革；課程政策；教師專業發展；課程綱要；《十二年國民基本教育課程綱要》

* 通訊作者：洪詠善（ireneh1220@mail.naer.edu.tw）。

引言

台灣中小學課程改革回顧可從課程綱要（下稱課綱）的修訂脈絡窺見其演化和論述，其中從「課程標準」到「課程綱要」是課程觀本質的改變，從標準化和技術性的忠實傳遞課程觀，到強調多元適性、關照情境脈絡的調適轉化、締造生成的課程觀，課程定義從「科目」轉向「經驗」發展（陳伯璋，2005；黃顯華、徐慧璇，2006；歐用生，2006，2008，2010）。隨着課程改革與發展，教師角色論述及其專業發展政策亦面臨再建構的挑戰和機會。

教師專業發展是持續的工作，然而隨着課程變動的節奏，教師因應變革的速度亦愈來愈快。自 1949 年以來台灣中小學課程標準或課綱歷經多次修訂，而課程標準或課綱的修訂，時距最長為 1975 年與 1993 年修訂的國小課程標準，間隔長達 18 年；最短則是 2014 年的高中課綱微調，實施 2 年即於 2016 年廢止。課綱的修訂及調整直接反映於課表規劃、教科書／教材、評量與考試招生制度等。教師是否掌握新課程的理念和特色，又是否準備好實施新課程，都是歷來課程改革配套準備的核心關懷。

隨着 2014 年台灣實施十二年國民基本教育，國民教育延長到高級中等教育，它從義務觀轉向為國民的義務與權利，更為強調學習者的主體性，以提升中小學教育品質、成就每一個孩子、厚植國家競爭力為願景，建置中小學一貫課程體系，強化中小學課程連貫和統整，² 藉此，展開《十二年國民基本教育課程綱要》（下稱《十二年國教課綱》）修訂。這波課綱修訂可說是台灣首次中小學十二年課綱連貫發展，亦是規模最大、涉及層面最廣的一次課程改革，包含普通教育、技職教育、特殊教育、各項特別類型（體育班、藝術才能班、實用技能學程、進修部、科學班等）課綱和實施規範的研修。

《十二年國教課綱》以素養導向課程與教學、連貫統整課程發展與實施、多元適性的課程組織、彈性活力的校本精神、配套整合的支持系統為特色（洪詠善、范信賢，2015）。對國民中小學而言，從現行九年一貫基本能力走向核心素養，更強化結合部定與校訂課程、照顧普通及特別類型班級和學生需求的學校本位課程發展，重視跨領域／科目的統整與主題、專題、議題探究的課程設計和實施；對高級中等教育階段學校³而言，從獨立學科本位走向重視領域內科目的連結，增加選修空間並強化升學考試招生以及產業鏈結，提供跨領域／科目／群科的課程，培養跨域整合與務實致用的素養，確保學生自主學習的空間等，都是這波改革的主要特色。鑑於課程改革理念內涵的轉化有賴學校教師專業的實踐，故有別於現行課綱，於總綱實施要點中特別納入「教師專業發展」項目，其主要內涵如下：

1. 教師可透過領域／群科／學程／科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、

教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效。

-
3. 為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。（教育部，2014，頁 34）

回顧台灣課程改革的脈絡，從課程標準到課綱的演進歷程，教師角色論述及專業發展政策與課程改革脈動息息相關且相互影響，教師如何回應改革的脈動？課程改革論述又如何影響教師角色？當前《十二年國教課綱》納入「教師專業發展」，強調以自發、互動、共好形塑學校的教學文化，規範學校要能整體規劃，組織教師專業學習社群，透過「公開授課」機制，促成教師共同備課、觀課與回饋的共學文化，其中蘊含教師專業發展的意涵與挑戰為何？本文透過歷史研究和文件分析方法，蒐集國民義務教育實施以來，課程與教師專業發展的相關政策文件和實徵研究文獻，探析台灣中小學課程修訂脈絡和課程改革的論述中，教師專業發展政策的演進；其次，從教師專業知識動態系統架構，提出教師專業發展與課程實踐的關係及展望。

課程改革的脈絡分析與教師專業發展政策之回顧

自 1949 年以來，台灣中小學課綱歷經多次修訂。隨着社會、經濟、政治、科技、文化等環境變遷，為保障教育權，於 1968 年實施九年國民義務教育，2014 年進一步實施十二年國民基本教育⁴，透過歷次課程標準與課綱的研修，推動一波波課程改革，並且帶動了課程專家與教師的課程研究和實踐。

1968 年實施九年國民義務教育政策，接受教育為國民義務，故此是從國家教育權觀點訂頒課程標準為編制課程準則，以確立教育目標與實施內容。隨着歷史、社會、政治、經濟環境改變而起動的國民教育課程變革，國民基本教育變為國民義務兼權利，故此以國民教育權為訴求，台灣從中央集權課程治理為主的「課程標準」轉變為中央、地方、學校三層級課程治理體系的「課程綱要」；扮演落實課綱關鍵角色的教師，亦隨着課程改革而開展不同論述。

課程標準時期為強規範階段，教師是課程忠實傳遞者

1968 年台灣實施九年國民義務教育（下稱九年國教），時值戒嚴時期，台灣從國家教育權觀點研訂課程標準，規範統一的教育內容，並符應政治、經濟政策發展的需求（羊憶蓉，1994）。課程修訂是貫徹國家政策的手段，例如配合九年國教的實施，

教育部於 1968 年 1 月修訂發布《國民小學暫行課程標準》與《國民中學暫行課程標準》，課程標準僅經過二至三個月即完成修訂，缺乏基礎研究。又，1971 年發布《高級中學課程標準》，是配合國民中學首屆畢業生課程銜接的需求。為建立課程研究發展的基礎，教育部規劃各項調查、問卷、實驗、研究等，隨着社會和產業變遷及知識的推展，國民中小學分別於 1972 年 10 月完成修訂發布《國民中學課程標準》，1975 年 8 月和 1993 年 9 月修訂發布《國民小學課程標準》；1983 年 7 月和 1994 年 10 月修訂《國民中學課程標準》；1983 年 7 月配合《高級中學法》修訂《高級中學課程標準》。

國民學校「課程標準」包含課程總目標、科目與節數、實施通則，以及各科教學目標、教學時數、教材綱要、實施方法等；伴隨國家統一編輯教科書政策，規範教師教學和評量實施。以 1993 年《國民小學課程標準》為例（表一），其架構和實質內涵體現國家教育權論述下課程標準屬性屬強規範，是課程的「編制準則」，例如該課程標準總綱敘明：

教學實施，須遵照本課程標準所規定之科目及每學期實際上課節數編排日課表。每學期正式上課前，任課教師應配合學校行事曆，編訂教學進度表依序實施。（教育部，1993，頁 7-8）

承前述以實現國家教育權訂定課程標準，並採取中央集權的課程政策管理和教師培育政策，體現於 1979 年 11 月 6 日頒布的《師範教育法》：以公費模式培育師資，明訂師範校、院課程應包括普通科目、教育專業科目及專門科目，並應着重民族精神的涵泳、道德品格的陶冶、專業精神及教學知能的培養（立法院，1979）。繼之，1985 年 10 月教育部依據《師範教育法》訂定發布〈中小學教師在職進修研究辦法〉，界定了教師在職進修研究包含進修學分、進修學位或資格，進修方式包含研習、實習、考察，以及從事有關之研究、譯著、創作等；另，教師從事研究、譯著、創作、發明，其成果有益教學者，由服務學校列入學年成績考核（教育部，1985）。將職前教育、學校實習、在職進修三位一體化，中小學教師的在職進修制度正式法制化（張新仁，2011），以提升教師學位並鼓勵教師進修和研究，奠定教師為專業工作者論述的基礎。

準此，從國家教育權觀點，課程標準修訂不過是一種對於官方權力與掌控的再製及修正，官方配合國家中央集權的統治方式，透過行政系統和法令來掌控教育政策與課程制定，故此只限於課程標準內容的修訂（周淑卿，1996；張佳琳，2002）。在中央集權的課程政策取向下，通過課程標準和國家統一的編定教科書制度，影響教師培育和專業發展政策。誠如張新仁（2011）分析百年教師專業發展的演變指出，2003 年

表一：1993 年《國民小學課程標準》的內涵架構分析

1993 年《國民小學課程標準》			
定位	課程標準，乃編製課程的準則，旨在確立各級學校的教育目標，規劃各科課程發展的方向，並訂定實施的方法。		
修訂背景 (回應的問題)	近十餘年來，時代與環境丕變、社會與文化轉型，1987 年解除戒嚴之後，政治的民主化、經濟的自由化、社會的多元化、文化的中國化，凡此現象呈現劇變。教育為一切建設的基礎，如何因應社會變遷與教育發展需要，是本次課程標準修訂工作的準則。		
課程目標 (摘錄)	國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的。		
形式結構	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> 一、總綱 目標 科目與節數 教學科目及每週節數表 實施通則 課程編制 教材編選 教學實施 教學評量 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> 二、各科課程標準（以國語為例） 目標 總目標 分段目標（低、中、高年級） 時間分配 教材綱要 實施方法 教學實施要點 教學方法 教具的設備及運用 教學評量 </td> </tr> </table>	一、總綱 目標 科目與節數 教學科目及每週節數表 實施通則 課程編制 教材編選 教學實施 教學評量	二、各科課程標準（以國語為例） 目標 總目標 分段目標（低、中、高年級） 時間分配 教材綱要 實施方法 教學實施要點 教學方法 教具的設備及運用 教學評量
一、總綱 目標 科目與節數 教學科目及每週節數表 實施通則 課程編制 教材編選 教學實施 教學評量	二、各科課程標準（以國語為例） 目標 總目標 分段目標（低、中、高年級） 時間分配 教材綱要 實施方法 教學實施要點 教學方法 教具的設備及運用 教學評量		

資料來源：整理自教育部（1993）。

之前教師在職進修是制度期和強制期，以中央集權決策為主；洪詠善（2013）進一步分析課程標準時期的能力本位師範教育模式，教師角色以經師與人師為主，課程實施採忠實觀的技術理性線性模式，教師是課程政策的執行者和課程的忠實傳遞者。

九年一貫課綱賦予教師多元角色，教師專業發展朝向多元化

20 世紀 90 年代民間教育改革運動促成課程和教師專業發展制度的鬆綁

自 1987 年政府解除戒嚴後，社會風氣逐漸開放，使得教育相關的制度、政策、法令受到社會大眾關注，台灣面臨國際競爭力的呼籲和整體社會對教育改革的期待。20 世紀 90 年代國會全面改選，台灣進入民間教育改革的蓬勃期，1994 年 4 月 10 日由數個民間教育改革團體發起的「四一〇教改大遊行」，提出改革訴求，教育部同年 9 月 21 日成立「行政院教育改革審議委員會」，於 1996 年完成《教育改革總諮議報告書》，提出對於課程、師資、學校辦學等鬆綁的建議。此一運動深深影響課程改革和教師培育制度。

隨着教育改革呼聲，台灣課程改革從課程標準到綱要的演變，可說是國家教育權到國民教育權的轉向。《憲法》第二十一條「人民有受國民教育之權利與義務」，第一百五十九條「國民受教育之機會一律平等」，據此，《教育基本法》（2013年12月11日）第二條明定「人民為教育權之主體」。這是將行使教育權的主體首次列於法規中，並以人民為教育權的主體。馮朝霖、薛化元（1997）指出：

以國民受教育的權利作為基礎，配合教育主體的思考，則透過教育使個人學習真理、自我成長、發展，無疑是國民教育權存立的主要目的。……而教師則是基於其專業能力，在教育過程中，扮演落實學生學習權利不可或缺的要角。（馮朝霖、薛化元，1997，頁105）

國家課程訂定體現家長與教師在教育權和學生學習權上的作用。回顧20世紀80年代台灣政治轉型劇變時代，隨着1987年解嚴，台灣政治體制轉型，滋長了教育改革的動力，並結合社會法律制度面的動員，企圖重塑既有的權力分配與社會結構，更有多項實質改革政策落實。在國民教育方面，主要的就是教科書的開放，以及課程修訂中既有結構的解體；解嚴後，由於各項禁制解除，社會大眾參與層面擴大，加上本土意識抬頭，社會批判力蓬勃發展，為國民中小學課程的自由化營造有利環境（吳清山，1998；周淑卿，1996）。

20世紀90年代初期以後，台灣引介日本「學習權」的學說（周志宏，2003；許慶雄，1991）。周志宏（2012）指出學習權是每個人為謀求人格的充分發展與自我實現所不可或缺之與生俱來的基本人權（頁54-55）。因此，受教育權是以學習權為本質，教育必須以學習為中心，以學習者為主體。準此，受教育權是以兒童學習權為中心；換言之，學習權是受教育權的上位概念，受教育權是兒童由接受教育而學習，從學習中而成長的一種權利。從學習權的保障觀點而言，受教育權是以實現保障學習權而存在（邢泰釗，1998，頁13）。

綜言之，《教育基本法》第一條及第八條所稱人民或學生的受教育權，除了基於「國民教育階段內的教育受益權」被動接受國家保障外，亦具有主動要求國家給予適合智慧和性向的受教育與學習的機會。因此，課綱必須具現教育權和學習權。

承上，從課綱的性質及其對教育基本權的重要影響，以及保護國民教育權與學習權的作用角度，國民教育定位從義務轉向兼具義務與權利。

九年一貫課綱實踐賦予教師多元角色，漸進導入教師專業發展評鑑

自民間的促進和立法院的推波助瀾下，推進了課程改革的訴求和速度，2003年以來陸續發布國民中小學九年一貫各學習領域的課綱，然而，在政策推動和配套措施

未能健全規劃下，造成教育現場動盪不安（潘慧玲，2011）。這時期國民教育的課程改革有其時空背景和社會脈絡，從學科知識本位的傳遞觀點轉向能力導向的統整學習，九年一貫課綱反映了反集權、反知識本位、反菁英導向的時代精神（陳伯璋，1991），故此九年一貫課綱可說是台灣首次課程典範轉移，對於學校和教師的挑戰甚鉅。

九年一貫課程的諸多理念，包括課程統整、行動研究、協同教學、學校本位課程、空白課程、教師增能等，歷經近二十年實施後，發現課程改革與教師角色論述存有差異（行政院研究發展考核委員會，2010；陳伯璋，2003，2005；鄭英耀等，2009）。陳俞余（2012）分析九年一貫脈絡下，從教育改革訴求、課綱實施，到學者詮釋分析教師被期待成為課程設計者、研究者／學習者、行動研究者、課程評鑑者等多元角色，教師角色在公共論述與學術形構下，呈現多元樣態和角色超載問題，儘管隨着「綱要」所形構的課程觀與教師角色的期待，依舊面臨轉移的困境和挑戰。

1994年台灣師資培育從一元化改為多元化，同年2月7日《師範教育法》修正為《師資培育法》，一般大學得以設立教育系所和教育學程，成為中、小學教師培育機構；《教育改革總諮議報告書》（行政院教育改革審議委員會，1996）中建議進修為教師的權利與義務，應於教師法中明訂最低進修要求。1996年10月2日依據《師資培育法》訂頒〈高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法〉，該法第九條規範教師在職期間每一學年須至少進修18小時或一學分，或五年內累積90小時或五學分。該法首次納入教師在職進修時數的規範。然而，隨着教師進修管道多元化和課程鬆綁的趨勢，2003年該法廢止，自此教師專業發展進入多元化時期。

教師角色從關注和落實課程標準的規範，到課綱賦予學校與教師課程發展和實施的潛力空間。教師不再只是課程執行者、教科書的「授課者」，而是課程的轉化者。歷次課程改革中，教師專業發展總視為落實課程改革的關鍵因素之一，從職前教師培育、在職教師專業發展都是影響教學成效的重要關鍵。

隨着九年一貫課綱發布與實施，2001年，教育部召開「教育改革檢討與改進會議」，提出「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效」以促進學生學習成效的主張。2002年11月至2003年8月期間，教育部邀集全國教師會、全國家長團體聯盟，以及學者專家組成「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，擬訂〈高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法（草案）〉（張新仁，2011）。

2004年12月監察院的「教育改革之成效與檢討」專案調查報告指出：「在整個教改過程中，教師參與之準備及支援均不足，亦為教改難以成功之主因」（監察院，2004）。在教師專業自主與支援系統雙重論述的交織下，教育部自2006年起試辦中小學教師專業發展評鑑計畫，以自願、專業發展的形成性評鑑為主，鼓勵縣市政府辦理、學校自辦、教師自願受評等原則進行，評鑑結果不分等第，亦不作考績、升等的參考，期望能促發教師間的對話、分享與學習，提供改善教師教學的機制，進而提升教師

教學與學生學習的成效。透過研發供學校參考的「教師專業發展評鑑規準」、培育評鑑相關人才、建構「教師專業發展評鑑輔導支持網絡」、建立教師專業發展評鑑的人才培訓與輔導機制，以及學校本位的「教學輔導教師」制度，輔導新進教師並協助教師專業成長（張新仁，2011）。以 2006 年開始試辦和推動的教師專業發展評鑑為例，參與校數及教師人數雖有逐步成長趨勢，但仍有其限制和挑戰。《親子天下》於 2016 年 10 月的報導指出，教育部所推動的教師專業發展評鑑，全國參與的校數剛好跨過六成，教師參與人數則不到四成（王韻齡，2016）。然而，面對推動十餘年的教師專業發展評鑑，部分學校已從自願參加變成全校參與，教師往往因應評鑑指標，需要準備許多相關資料，造成額外工作負擔，甚或可能影響正常教學。此外，外控模式的教師專業發展缺乏關照教師生命層次與意義追尋的需求，例如以「評鑑」和「輔導」的政策語言，缺乏師生關係的關照，以及教師自我探究與創造性實現的專業發展層次，故此關懷取向、教師生命美學、情感支持、藝術取徑等專業發展論述漸受重視（方志華，2002；洪詠善，2013；歐用生，2019）。

承上，時任教育部部長潘文忠於「SUPER 教師獎頒獎典禮」中宣布，將深刻檢討相關教育評鑑制度，以減輕教師壓力，讓教師回歸教學專業工作，並於 2016 年 10 月 4 日宣布自 2017 年起，「中小學教師專業發展評鑑」轉型為「教師專業發展支持系統」，同時將原本的「教師專業發展評鑑網」轉型為「服務導向」的「教師專業發展支持作業平臺」，提供教師、學校、地方政府自動帶出資料、自動彙整與分析等功能，以減輕教師及學校的行政工作。從以教師專業發展為目的之「評鑑」觀，轉為以減輕教師壓力為考量的「支持」觀，同時呼應 2014 年頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（下稱《課綱總綱》）自發、互動與共好的理念，為新課程實踐注入新契機。

《十二年國教課綱》論述的特色與教師專業發展的挑戰

隨着高中與大學普及化和保障國民學習權的呼籲，2014 年 8 月台灣實施十二年國民基本教育，⁵ 展開中小學課程連貫發展。2011 年 3 月國家教育研究院正式成立，成為課程研發的專責機構；自 2008 年陸續執行課綱基礎研究和進行《十二年國教課綱》草案研修與審議，2014 年 11 月教育部公布《課綱總綱》，自 2018 年 1 月陸續發布各領域課綱，於 2019 年起自各教育階段一年級開始逐年實施，預計 2024 年全面實施。

《十二年國教課綱》以「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」為願景，自發、互動、共好為理念，從關注「教師的教」轉而強調「學生的學」。《十二年國教課綱》以學習者為主體，其特色包含素養導向、連貫統整、彈性活力的學校本位課程發展、多元適性的學習、配套整合等（洪詠善、范信賢，2015），而就課程發展與教學實施層面，重要特色說明如下。

核心素養與素養導向的課程與教學

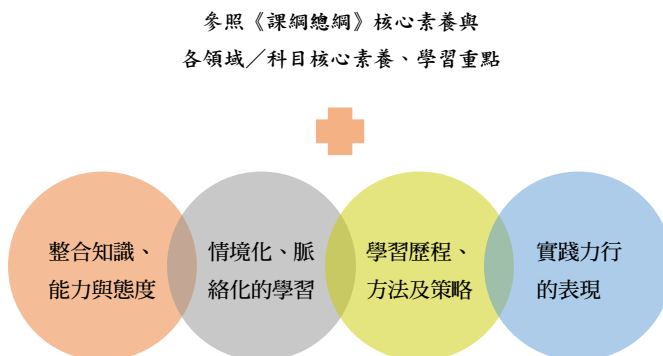
《十二年國教課綱》以學習者為主體，核心素養為課程與教學連貫統整的主軸，秉持全人教育理念，透過與生活情境結合，學生能夠理解所學，進而整合和運用，解決問題，推陳出新，成為與時俱進的終身學習者（洪詠善，2018；國家教育研究院，2014）。所謂「核心素養」是培養以人為本的「終身學習者」，包括：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，其意涵是指一個人為適應現在生活及未來挑戰所應具備的知識、能力與態度。它是融合認知、技能和情意，經內化後的綜合表現，不僅回應個人及社會的生活需求，同時迎接現在與未來的挑戰。核心素養彰顯學習者的主體性，強調學習不宜以學科知識為限，而應關注學習與生活的結合，並能整合運用於「生活情境」，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。

從《課綱總綱》核心素養引導轉化各領域／科目核心素養。核心素養的學習有賴於素養導向的課程與教學實踐，包含重視知識、能力（包含技能）與態度整合應用，情境化與脈絡化的學習，學習歷程、方法與策略，以及實踐力行的表現等（洪詠善，2018；洪詠善、范信賢，2015）（見圖一）。

學校本位與多元適性的課程發展

《十二年國教課綱》強調學校結合願景發展辦學特色，並在必修與選修的課程規劃給予學校更彈性的空間，以回應學生的學習需求並發展學校特色。例如在國中小學從彈性學習時間轉為「彈性學習課程」，引導學校規劃四類型課程，落實學校本位及特色課程（見表二）。

圖一：素養導向教材教學設計與實施四原則



表二：國民小學和國民中學「彈性學習課程」規劃說明

課程類型	課程內涵
統整性主題／專題／議題探究課程	學校可因應學生特性、學校環境、師資專長、社區資源或結合議題等，發展統整性主題／專題／議題探究等學習活動，以強化知能與生活運用能力。
社團活動與技藝課程	為鼓勵學生適性發展，學校可參照師資專長與相關資源，開設跨領域／科目相關社團學習活動。 為促進手眼身心等感官統合、習得生活所需實用技能，培養勞動神聖精神、探索人與科技及工作世界關係的學習。各類社團活動與技藝課程，由學生依興趣及性向自由選修。
特殊需求課程	特殊教育學生的學習需求（包含身心障礙或資賦優異學生），提供的特殊需求領域課程。 特殊類型班級學生（含體育班及藝術才能班）之專長領域課程。
其他類課程	包括本土語文／新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習等各式課程，以及領域補救教學課程。 國民中學得視校外資源，於彈性學習課程開設本土語文／新住民語文，或英語文以外之第二外國語文課程，供學生選修。

資料來源：整理自教育部（2014）。

普通型高中則降低必修、增加選修來落實學生多元適性學習，提供更具個別化與差異化的課程。必修課程強調採用適性設計以因應學生學習的差異，例如數學在高二依學生不同的數學需求程度，分為高需求、不同面向需求、低需求等三個學習軌道（教育部，2018）。此外，規劃各類選修課，使學生可依興趣、性向、能力和需求，並配合大學學群升學進路選擇修習，這一波變革為學校課程實踐帶來挑戰。普通型高中主要課程類型與定位說明如表三。

表三：普通型高中課程類型與定位說明

課程類別	課程定位
部定必修	• 培養學生核心素養及奠定基本學力，並具備通識應用能力為目標。
校訂必修	• 依學校願景和特色發展的校本特色課程。
加深加廣選修	• 滿足銜接不同進路大學院校教育的需要。由學生依其生涯進路及興趣，自主挑選領域／科目的課程選修。
補強性選修	• 因應學生學習差異與特殊需要（如轉銜），補強學生在部定必修課程學習的不足，確保學生的基本學力。
多元選修	• 滿足學生興趣、性向、能力和需求而開設的課程。
特殊需求領域課程	• 依照特殊教育及特殊類型班級學生的學習需求所安排的課程。

資料來源：整理自教育部（2014）。

協作共好與配套整合

據《課綱總綱》實施要點內涵，教師是課程發展者、教學實施者、學習評量和教學資源的研發應用者、親師共學與協作者。然而，《十二年國教課綱》實施涉及課程與教學研發、師資培育與教師專業發展、評量與考試招生、課綱宣導與推動等配套系統的協作，故此呼應自發、互動、共好的理念，建置支持系統並完善配套，促進課程與教學實踐。

回首近二十年台灣課程改革脈動，課程修訂給學校和師生更多彈性及自主。隨着公民社會的發展，台灣課綱修訂程序按民主參與、容納多元意見、爭議處理依循機制、程序公開透明的原則，而教師參與課綱研修的質與量亦愈趨兼具深度與廣度。雖然每個人對於課程改革的觀點、看法可能不同，課程改革過程亦可能有許多需要改進的地方，然而若以生態的觀點來看，課程改革是一種動能生成的歷程，從來就不是從零開始，而是一步一步在以往基礎上接續發展，不論是現在或未來，課程改革仍會朝不斷改革的方向持續邁進。

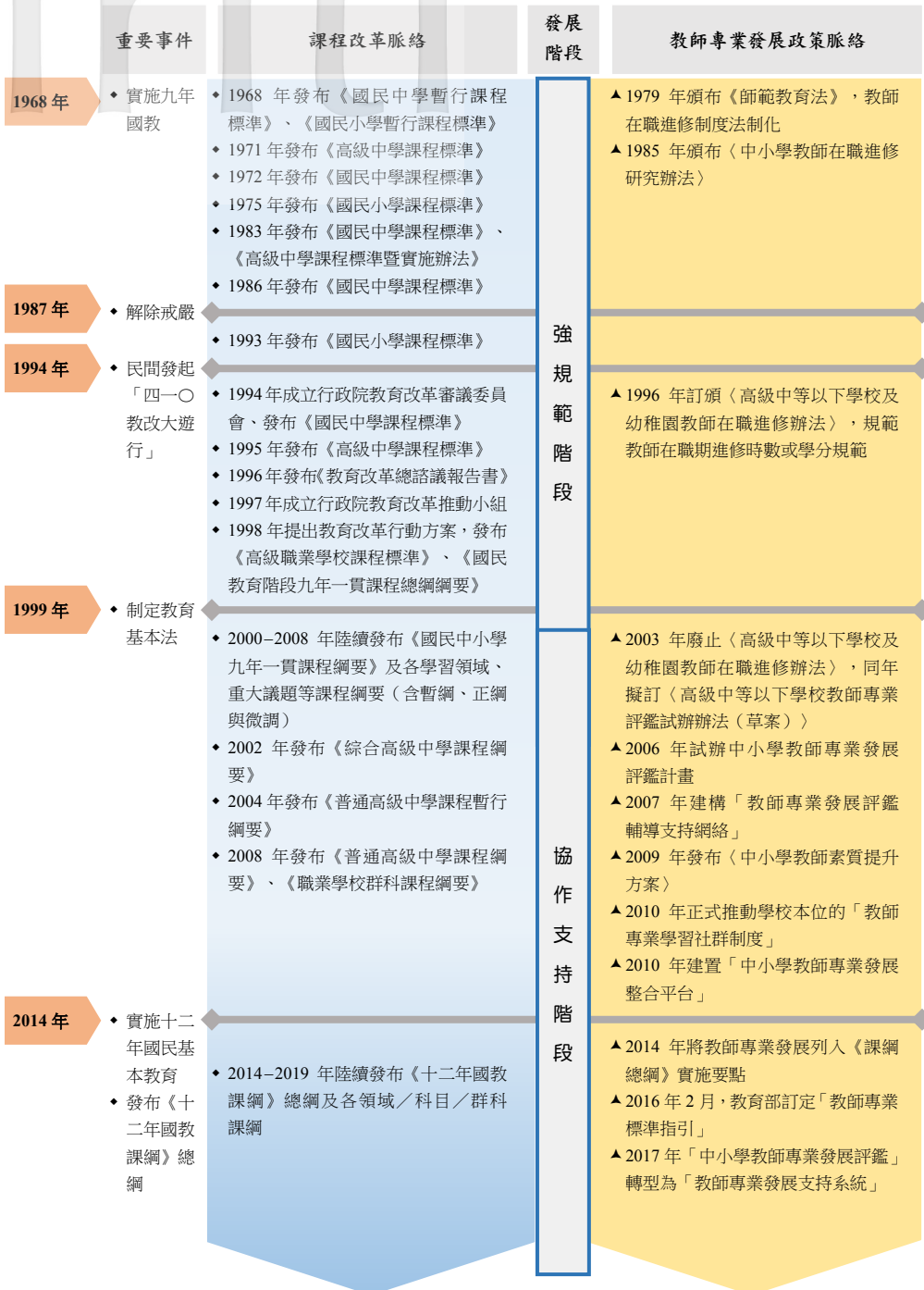
小 結

自 1968 年實施九年國民義務教育至今，歷經政治與社會變遷，台灣進行多次課程和教師專業發展制度的改革，政策演進歷程整合如圖二。究其脈絡，課程標準時期，教師擔當忠實傳遞課程的角色，教師進修歷經制度化與強制規範階段；而課綱時期則賦予教師多元的專業角色，教師專業發展政策轉向協作支持的多元化取向。隨着 2019 年實施《十二年國教課綱》，教師專業發展政策與實踐亦從「評鑑」轉向「支持系統」，為新課程實踐引入多元創新的視角。

《十二年國教課綱》實踐與教師專業發展的展望

回顧台灣課程改革與教師專業發展的政策，在政治與社會環境變遷中，教師角色從課程的忠實傳遞者到多元的專業角色，教師專業發展政策從強規範到協作支持的多元化發展。隨着《十二年國教課綱》實施，教師專業發展政策除了受相關法規制度的影響，亦強調與教育不同利害人士（如同儕、家長、學生、社區人士等）的協作。教師專業發展具有複雜與動態的特性。Révai & Guerriero (2017) 指出教師教學專業知識動態系統架構包含：法規制度的結構動態系統，專業發展模式與歷程的功能動態系統，以及社會網絡協作的社會動態系統（見表四），它們相互影響。這架構呈現教師專業發展的複雜性，亦有助於理解政策與實踐間轉化的可能取徑。

圖二：課程改革與教師專業發展政策脈絡歷程



資料來源：參考並整理自教育部（2019）。

表四：理解教學專業知識動態系統的構面、歷程與問題

教學專業知識 動態系統構面	歷程	問題
結構	法規制度：隱默與顯性知識的交互作用	<ul style="list-style-type: none"> • 法規制度如何促進教師專業實務的發展？ • 法規制度如何支持教師容易獲取所需的專業知識？ • 制度化歷程如何為教師搭建更整合的知識基礎？
功能	知識－行動：知識生產、中介和使用的交互作用	<ul style="list-style-type: none"> • 如何強化知識生產、中介和使用的連結？ • 培力行動者改善知識－行動的歷程為何？ • 如何使用既有知識生產、中介和使用的研究成果與證據改善歷程？
社會	社會過程：不同利害關係人（包含決策者、教師、學生、家長等）的交互關係	<ul style="list-style-type: none"> • 如何提升與運用既有機制、結構和資源（如網路和協作）促進專業學習？ • 各利害關係人如何互動協作提升教師學習的動能？

資料來源：Révai & Guerriero (2017)。

透過「法規制度」設計與中介，促進動態系統的有機連結

《十二年國教課綱》以自發、互動、共好為理念，呼應台灣課程改革與教師專業發展的方向。然而，課程改革不只是課表上領域／科目、節數／學分數的加減，而是涉及整體系統連動和調整，故此法規制度等配套建置扮演重要角色。

因應課程改革，政府相繼投入法規制度調整和配套資源。周淑卿（2017）分析積極回應九年一貫課程改革的學校案例特徵發現，學校致力於課程教學方案，積極爭取並獲得多項教育部競爭型計畫，參加教學創新競賽且獲獎，這些學校案例可區分為整體性教學改進、傳統與革新的拼貼、保守中的點綴革新三種類型的教學文化，然而整體教學文化革新不易，除非社會中多數人（包含教師）都「真心相信」。同樣，九年一貫課綱在實施歷程中，推動教師專業發展評鑑，致力促動學校組織學習文化（潘慧玲、陳文彥，2010），然在由於增加了教師負擔和壓力，遂轉型為「支持」系統。繼之，《十二年國教課綱》的實施，發現前導試行學校亦面臨不少陳年困境，如校務和計畫繁多、多數教師消極被動、教師時間不足等結構性問題（周淑卿、李駱遜、涂慶隆、楊俊鴻，2018）等。故此，如要促成整體性教學改進，法規制度的設計與運作支持系統需能解決結構性問題，並且贏得教師「真心相信」改變的正向價值和意義，否則課程改革願景理念便不會發生在課堂上。

呼應《十二年國教課綱》協作共好的理念，促成社群協作實務導向的教師專業發展與夥伴協作，《課綱總綱》實施要點於「教師專業發展」實施內涵提出：

為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。（教育部，2014，頁34）

此外，於「家長與民間參與」內涵指出：

學校應定期邀請家長參與教師公開授課或其他課程與教學相關活動，……建立親師生共學的學校文化。（教育部，2014，頁35）

教育部據以頒訂〈國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則〉（教育部，2016b），提出公開授課應共同規劃，須包括共同備課、接受教學觀察及專業回饋；法規制度是中介，學校社群協作文化是長時間積累而非一蹴而就。舉兩個例子，在某社群平台討論中教師提問：

如果老師拒絕公開授課，有法規處理嗎？教育部的參考原則沒有提到。（洪詠善，個人日誌，2018年10月11日）

其二，某次培力工作坊裏，一位肩負縣市輔導與推動的核心國中教師提到：

升學導向的學校面對新課綱還是無動於衷，甚至默默拒絕。有一次為了辦理研習，希望參加人數多一些，所以向一所大型升學導向的國中商借場地，一通電話就被拒絕了；校長直接說，學校不會去做那些跟升學無關的跨領域、探究實作……的課程，家長也無法接受。（洪詠善，個人日誌，2018年10月23日）

缺乏真心相信與協作共好的學校文化，空有強制規範亦可能淪為形式化操演；法規制度是課程實踐與教師專業發展動態系統連結的中介，其設計和運作成效評估應重視實質互動的品質。例如《十二年國教課綱》透過「公開授課」以營造支持性與協作共學的教師社群文化，創造教師間共同探究專業知識生產、中介和使用的平台，在教師社群共同備課、觀課及專業回饋的歷程中，持續改善學生學習成效並提升教師教學專業知能。此外，以家長和民間參與為例，課程改革歷程令所有利害關係人理解和參與，有助於縮減理想與現實的差距，而家長參與學校教育多以參加親師座談會、親職教育、家長會或捐款等活動為主。台灣家長參與學校教育的法源可見於《教育基本法》和〈國民教育階段家長參與學校教育事務辦法〉，九年一貫課綱明定各校應組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫，以確保教育品質，課程發展委員會的成員即包括家長代表。有鑑於家長參與學校教育應具積極意義，《十二年

國教課綱》強調透過學校整體規劃家長參與教師公開授課或相關課程及教學活動的機制，促進親生師共學文化，進而帶動親師合作與家長學習社群組織運作。

綜上，新課程實施涉及結構、功能與社會動態系統的整合連結，透過相關法規制度的設計與中介，改善教師專業知識及行動的歷程，並且促進利害關係者的互動與合作，提升教師學習的動能。

開展自發創生與協作共學的學習網絡，落實素養導向的課程實踐

為培育學生具備自主行動、溝通互動和社會參與的核心素養，成為終身學習者，因應《十二年國教課綱》實施，台灣教師社群學習聚焦於素養導向課程及教學的理解和實踐。基於核心素養內涵具有整合知識、能力與態度，關注學習歷程與脈絡，強調學習策略與方法，並且與生活結合且能實踐力行的特性，在素養導向的課程實踐觀中，課程是公共的論述，課程本質是開放的、經驗的、歷程的、身體的和創造的（歐用生，2006，2019）；透過素養導向教師教育轉化課程與教學的實踐，吳清山（2017，2018）提出素養導向的教師教育是動態系統，隨着課程改革、組織機構檢討改進和社會改變持續精進，其內涵包括知識及技能、情意及態度、信念及價值三個面向，須結合師資職前培育、在職教師素養增能以落實。

當前教師素養增能如火如荼展開，其規劃實施應呼應素養導向，使個人和社群在知識與行動的生產、中介和使用歷程中，提升教師課程實踐的專業知能和動能。近年有關教師增能的研究分別從組織學習、社群協作（洪詠善、陳木金、盧秋珍，2014；范信賢、洪詠善，2011）和網絡學習社群（陳佩英，2017；陳佩英、簡菲莉，2015），提出教師課程實踐是互助成事的夥伴協作關係，基於共享的目的和願景，發展個人的協作能力，培養互惠與信任關係，建立共享價值與集體目標，透過協作學習和發展持續專業成長的策略，形成發展緊密協作關係和促成集體行動的結構。

基於《十二年國教課綱》的轉化和試行，國家教育研究院於 2014 年啟動中小學學校轉化實踐課綱的合作研究，教育部亦自 2016 年設立「中小學師資課程教學與評量協作中心」，統籌規劃與布局課綱實施，並推動相關系統的政策規劃和運作，包含師資培用與教師專業發展系統、課程與教學研發系統、課程推動與教學支持系統、評量與入學制度系統和跨系統的協作（教育部，2016a）。透過官方組織制度建置支持系統，促進媒體與民間社群和組織的教育創新協作行動，包含平面媒體（《親子天下》、《未來 family》等）系列專題報導、舉辦論壇與教學創新徵選活動，還有由夢的 N 次方、學思達、均一、雜學校教育展、美感細胞美感教科書與教育設計等等，形構學校、教師、民間組織與產業自發成立的社群及交流平台，為課程實踐搭建教師專業發展的鷹架。

綜整前述相關研究和實踐，素養導向課程實踐是在結構制度的運作和中介網絡中，開展自發創生與協作共學的學習網絡，以促成教師自發、互動和協作共好的素養學習。潘慧玲、洪詠善（2018）分析學校課程變革與課程轉化的取徑，指出課程變革不僅是因應外部要求，更是凝聚學校持續發展的需求和行動共識的歷程；學校領導者從組織制度、學校文化、課程領導、教師動能等節點來布局和連結學習網絡，創造開放與信任的氛圍，教師得以開展想像，勇於提問和探索各種可能，形成需求與課程改革張力，進而引領夥伴參與、創生並締造「我們的」課程。

以台北市中正高中為例，前後兩任校長是學校推動課程改革的關鍵，於 2014 至 2017 學年，導入未來想像與系統思考工作坊，創造課程的公共論述空間，師生共同思考未來世界趨勢、學生需求、學校存在的理由和高中未來的圖像；翻轉視點提升需求，從學生需求評估學校現狀並籌劃未來，辦理讀書會及工作坊，凝聚共享願景並勾勒行動策略。學校領導者引領夥伴思考未來，看見不同的可能，激勵自發的參與討論文化，慢慢凝聚理念與行動的共識，展開繪製校本課程地圖、規劃校訂必修和多元選修，探討彈性學習時間多元模式等，鼓勵跳脫既定框架和排課思維，提出一生一課表的理念和各種試行方案，呼應素養導向課程實踐（潘慧玲、洪詠善，2018）。

故此，透過結構制度的再建構，提供教師專業發展的鷹架和支持資源，推進教師持續專業發展的動能。課綱實踐不只是符應外部要求，更是創造公共之善並凝聚共享願景的場域。突破既有框架，支持教師自發的探究實踐社群，從學校內到跨校間逐步擴散動能，使「課程變革」不只是課表、教科書的改變，更是教師學習方式的改變，學校行政人員與教師在這公共空間中逐漸長出共同參與創造的生成／締造的課程觀（Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992）。

課程是發展而來的，課程改革是立於既有基礎上持續發展的歷程。教師是協作者與學習者，在既有的課程發展基礎上，從「有」到「更豐富」持續發展。課程改革提供支持教師的專業發展資源，而教師透過多元社群學習網絡，在實踐素養導向課程與教學歷程中持續提升專業。

結論與展望

台灣課程改革與教師專業發展政策和論述是相互回應、交相影響的。2019 年台灣中小學課程改革朝向學習者為主體、素養導向、連貫統整、彈性活動、多元適性、系統協作與配套整合等方向。課程改革理念須經過層層轉化方能落實。無論任何改革，教師都無疑是課程實踐的關鍵者。本文回顧台灣課程改革脈絡，探究由課程標準到課綱的演進歷程，以及教師角色及專業發展的政策和論述。首先，在課程標準時期，教師是課程的忠實傳遞者，課程標準與教師專業發展相關政策屬強規範；隨着台灣

解嚴與民間教育改革力量興起，在課綱時期，教師專業發展政策和論述呈現多元發展。因應《十二年國教課綱》實施，中央、地方與學校建置「支持系統」，提供教師多元創新和彈性自主的素養導向專業學習空間，並為新課程實踐搭建鷹架和注入多元視角。

課程實踐即是教師專業發展，教師專業發展是複雜且動態的系統。展望未來，透過「法規制度」的設計和中介，改善教師專業知識與行動的歷程，並促進不同利害關係者的互動和合作；此外，支持並開展自發創生與協作共學的學習網絡，落實素養導向的課程實踐。教師處於不同脈絡，面臨結構制度、社群學習網絡、不同利害關係者協作的交互影響，對於課程實踐呈現不同的認知、情感與行動回應。而拉高教育想像、永續自發創新的動能，凝聚共識、協力同行，將是台灣持續面臨的挑戰和努力的方向。

註釋

1. 本文改寫自發表於 2018 年 10 月 19–21 日由中國人民教育出版社與北京師範大學教育學部課程與教學研究院聯合承辦之「第 20 屆海峽兩岸及香港地區課程理論研討會」之論文。感謝共同發表人法鼓文理學院人文社會學群前學群長陳伯璋榮譽教授（已故）對本論文組織架構和文獻探析的寶貴意見，他長期投入台灣課程改革的研究和政策研定，貢獻良多且影響深遠。
2. 整理自教育部國民及學前教育署「十二年國民基本教育」網站（<http://12basic.edu.tw/index.php>）。
3. 依據 2016 年 6 月 1 日修正之《高級中等教育法》第 5 條，高級中等學校分為普通型高中、技術型高中、綜合型高中和單科型高中。
4. 2014 年台灣實施十二年國民基本教育。依據《高級中等教育法》第 2 條第 1 項：「九年國民教育及高級中等教育，合為十二年國民基本教育。」九年國民教育，依《國民教育法》規定，採免試、免學費及強迫入學；高級中等教育，依《高級中等教育法》規定，採免試入學為主，由學生依其性向、興趣及能力願入學，並依一定條件採免學費方式辦理（參考 <http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=8&LevelNo=42>）。
5. 有關十二年國民基本教育的實施計畫及相關歷程，請參閱網站（<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=8&LevelNo=652>）。

參考文獻

方志華（2002）。〈關懷倫理學觀點下的教師專業素養〉。《教育研究資訊》，第 10 卷第 2 期，頁 1–20。

- 王韻齡 (2016)。〈明年起，揪團研習取代教專評鑑〉。《親子天下》。擷取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5072302-明年起，揪團研習取代教專評鑑/>
- 立法院 (1979)。《師範教育法》。擷取自 <https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lglawkm>
- 羊億蓉 (1994)。《教育與國家發展：台灣經驗》。台北，台灣：桂冠。
- 行政院研究發展考核委員會 (2010)。《九年一貫課程實施現況之評估》。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/75/pta_1585_2702562_85407.pdf
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。《教育改革總諮議報告書》。擷取自 https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7992_c1315-1.php?Lang=zh-tw
- 吳清山 (1998)。〈解嚴以後教育改革運動之探究〉。《教育資料集刊》，第 23 輯，頁 261–275。
- 吳清山 (2017)。〈素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐〉。《學校行政雙月刊》，第 112 期，頁 14–27。doi: 10.3966/160683002017110112002
- 吳清山 (2018)。〈素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究〉。《教育科學研究期刊》，第 63 卷第 4 期，頁 261–293。doi: 10.6209/JORIES.201812_63(4).0009
- 邢泰釗 (1998)。《校園法律實務》。台北，台灣：教育部。
- 周志宏 (2003)。《教育法與教育改革》。台北，台灣：高等教育出版社。
- 周志宏 (2012)。《教育法與教育改革 II》。台北，台灣：高等教育出版社。
- 周淑卿 (1996)。《我國國民小學課程自由化政策趨向之研究》(未出版博士論文)。國立臺灣師範大學，台北，台灣。
- 周淑卿 (2017)。〈課程改革對小學教學文化的影響：九年一貫課程之後的觀察〉。載白亦方 (編)，《課程改革 2016 回顧與展望》(頁 125–143)。台北，台灣：中華民國課程與教學學會。
- 周淑卿、李駱遜、涂慶隆、楊俊鴻 (2018)。〈國小試行十二年國教課程的狀況：以國家教育研究院合作學校為例〉。《教育研究月刊》，第 289 期，頁 55–73。doi: 10.3966/168063602018050289005
- 洪詠善 (2013)。《藝術為本的教師專業發展》。新北，台灣：國家教育研究院。
- 洪詠善 (2018)。〈素養導向教學的界定、轉化與實踐〉。載蔡清華 (編)，《課程協作與實踐：第二輯》(頁 58–74)。台北，台灣：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 洪詠善、范信賢 (2015)。《同行：走進十二年國民基本教育課程綱要總綱》。新北，台灣：國家教育研究院。
- 洪詠善、陳木金、盧秋珍 (2014)。〈學校層級課程實施與課程協作〉。載潘文忠 (編)，《十二年國民基本教育課程發展建議書》(頁 79–87)。新北，台灣：國家教育研究院。
- 范信賢、洪詠善 (2011)。〈課程與教學輔導團組織學習現況及其可能發展〉。載國家教育研究院 (編)，《2011 年建構中央—地方—學校課程與教學推動網絡學術研討會大會手冊》(頁 209–237)。新北，台灣：國家教育研究院。
- 國家教育研究院 (2014)。《十二年國民基本教育課程發展指引》。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/93/pta_2558_5536793_14183.pdf
- 張佳琳 (2002)。《課程改革：政治社會取向》。台北，台灣：師大書苑。

- 張新仁（2011）。〈臺灣百年教師專業發展與評鑑之演變〉。載中國教育學會（編），《百年教育的回顧：傳承與創新》（頁 201-256）。台北，台灣：學富文化。
- 教育部（1985）。〈中小學教師在職進修研究辦法〉。擷取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050006>
- 教育部（1993）。《國民小學課程標準》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（2016a）。〈回歸教學本質 打造優質教學環境——中小學師資、課程、教學與評量協作中心〉。擷取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=733&topical_sn=943&page=0
- 教育部（2016b）。〈國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則〉。擷取自 [https://cirn.moe.edu.tw/upload/12class/法制人員修國民中小學校長及教師公開授課辦理參考原則 0926\(發布版\).pdf](https://cirn.moe.edu.tw/upload/12class/法制人員修國民中小學校長及教師公開授課辦理參考原則 0926(發布版).pdf)
- 教育部（2018）。《十二年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校數學領域課程綱要》。台北，台灣：教育部。
- 教育部（2019）。〈教育大事年表〉。擷取自 <http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>
- 許慶雄（1991）。《社會權論》。台北，台灣：眾文。
- 陳伯璋（1991）。〈九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵〉。《教育研究資訊》，第 7 卷第 1 期，頁 1-13。
- 陳伯璋（2003）。〈課程統整的迷思與省思〉。載歐用生、陳伯璋（編），《課程與教學的饗宴》（頁 21-40）。高雄，台灣：復文。
- 陳伯璋（2005）。〈從課程改革省思課程研究典範的新取向〉。《當代教育研究季刊》，第 13 卷第 1 期，頁 1-34。
- 陳佩英（2017）。〈對話即實踐：網絡學習社群專業資本積累之個案研究〉。《教育科學研究期刊》，第 62 卷第 3 期，頁 159-191。doi: 10.6209/JORIES.2017.62(3).06
- 陳佩英、簡菲莉（2015）。〈引介網絡學習社群與實踐的研究課題〉。《教育研究集刊》，第 61 輯第 1 期，頁 137-150。
- 陳俞余（2012）。〈九年一貫課程脈絡底下之教師角色論述形構，1994-2005：Foucault 的論述分析觀點〉。《教育研究與發展期刊》，第 8 卷第 2 期，頁 119-150。
- 馮朝霖、薛化元（1997）。〈主體性與教育權〉。載林本炫（編），《教育改革的民間觀點》（頁 69-122）。台北，台灣：業強。
- 黃顯華、徐慧璇（2006）。〈臺灣課程改革理論基礎再思〉。《課程研究》，第 1 卷第 2 期，頁 21-45。
- 監察院（2004）。〈院新聞稿〉。擷取自 https://www.cy.gov.tw/sp.asp?xdURL=./di/Message/message_1.asp&ctNode=903&msg_id=2265
- 歐用生（2006）。《課程理論與實踐》。台北，台灣：學富文化。
- 歐用生（2008）。〈讓「身體」回到「課程」——「體驗學習」的再概念化〉。《教育研究》，第 12 期，頁 27-39。
- 歐用生（2010）。《課程研究的新視野》。台北，台灣：師大書苑。
- 歐用生（2019）。《課程語錄貳》。台北，台灣：五南。

- 潘慧玲 (2011)。〈百年教育改革政策的回顧〉。載中國教育學會 (編)，《百年教育的回顧：傳承與創新》(頁 47-68)。台北，台灣：學富文化。
- 潘慧玲、洪詠善 (2018)。〈課綱轉化實踐之綜析〉。載潘慧玲 (編)，《啟動高中課程變革：十二年國教課綱的轉化實踐》(頁 267-283)。新北，台灣：國家教育研究院。
- 潘慧玲、陳文彥 (2010)。〈教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究〉。《教育研究集刊》，第 56 輯第 3 期，頁 29-65。
- 鄭英耀、邱文彬、方德隆、洪瑞兒、洪振方、丘愛鈴、周珮儀、梁淑坤、莊雪華、鍾素香 (2009)。《現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析》。新北，台灣：國家教育研究院。
- Révai, N., & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 37-71). Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York, NY: Macmillan.

Teachers' Professional Development in the Context of Curriculum Reforms in Taiwan: Retrospect and Prospect

Yung-Shan HUNG

Abstract

Taiwan has revised national curriculum guidelines for elementary schools and secondary schools several times since 1949. It will implement the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education from 2019. In the process of curriculum reform, the role of teachers and the policy regarding their professional development would undergo deconstruction and reconstruction. This article aims to analyze the context and discourse of the curriculum reform, and to explore the policies and discourse of teachers' professional development in Taiwan by analyzing related documents and literature. Secondly, with the aid of the framework of dynamics of teacher knowledge, the article looks ahead to the curriculum practice and teachers' professional development.

Results indicate reciprocal influences between the curriculum reform and teachers' professional development. The role of teachers changed from curriculum delivery to diverse professional roles, and the policy of their professional development from strong regulation to collaborative development. The main discourses of the 2019 Curriculum Guidelines include: learner-centered, competency-driven, coherent and integrated, school-based, diversified and adaptive, and cooperation for common good. Referring to the dynamic system of teachers' professional knowledge, the programs of curriculum practice and teachers' professional development should promote the connection of dynamic systems through the design and intermediary of "regulatory systems." Besides, to implement the competency-driven curriculum practice, spontaneous and collaborative learning networks should be developed. Curriculum practice is also the professional development of teachers. Through establishing collaborative supporting systems for scaffolding curriculum practice, the capacity of teachers will have sustainable promotion.

Keywords: curriculum reform; curriculum policy; teacher professional development; curriculum guidelines; Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education

HUNG, Yung-Shan (洪詠善) is Director and Associate Research Fellow in the Research Center of Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research, Taiwan.