

壹、問題意識

九年一貫課程改革自2001年正式推行至今已有10餘年，是臺灣教育改革最大的轉捩點，隨著行政院教育改革審議委員會（1996）提出《教育改革總諮議報告書》，揭櫫了教育改革的五大方向：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習社會。在這樣的教育改革訴求下，九年一貫課程改革理念應運而生，其中對於教師專業的要求包含：一、教師必須具備思考全球化，行動在地化的巨觀思維：融入重大議題，與社會、經驗、生活的結合，在課程的設計與教學的策略上，能配合地區的特色、學生的特質、家長的期望與學校的條件，落實以學校為本位的課程改革。二、教師團隊的形成，協同教學的實施：共同研商課程內容及單元活動的設計，進而實施協同教學。三、教師專業自主的賦權，績效責任亦受重視：學校教師、行政人員、家長及社區人士皆可參與課程發展，為學生的學習進行良好的設計；然而，教師專業自主權利賦予，亦代表著本身責任的重大。四、教師必須不斷學習成長，以因應變遷的需求：為避免教師所教的課程教材內容與時代發展產生脫節的現象，必須隨時充電、不斷進修、永續成長（廖春文，2005）。由此可見，政府希望透過課程改革的實施成就學校、教師專業自主並有效培育新世代的公民。

事實上，教師在歷經試辦、推行及落實九年一貫課程改革精神後，發現其核心概念（如領域或學科統整、學校本位課程、協同教學等）轉化至實務現場有許多疑慮。教師認為推動課程改革所說的理論他們都知道，但對於統整課程的授課內涵及統整的意義，許多教師表示需要實際的典範參考及概念澄清（宋佩芬、周鳳美，2003）。教師也顯示出對「學校本位課程」的概念模糊不清，有些教師因自身所處學校位於市中心，學校本位課程比較不明顯，因此認為學校本位課程可能只適合在邊陲的學校，抑或，部分教師因自身學校環境沒有明顯的學校特色，使得學校本位課程每年都在找主題，每年都在重做。基本上，課程是依照校長接到的計畫內容來訂定，進而設定基本能力指標進行教學，並未以學校或學生為中心；再者，教師也認為協同教學目前適用主題活動來協同，像是主科（語文、數學）的部分，有時各班的學生素質程度不一，在實際運作上比較困難（何俊青，2004）。面對課程改革對教師專業層出不窮的訴求中，使得願意革新自身教學的教師在一次次嘗試新的挑

戰與驗證改革失效的歷程中，逐漸從過去「由上而下的改革落實者」轉為「由下而上或學生為主體的創新者」。

繼九年一貫課程改革後，教學現場教師逐漸覺知並進而發展專屬於班級師生「共有、共好、共享」的課堂實踐，如學習共同體、翻轉教室、學思達、創客等。教師各自發聲，將自身在教學生涯中所累積、轉化與創新的實務經驗分享給教育政策制定者、課程實務工作者、教師社群成員等。以個人獨特的教與學經驗，反思現今課程改革政策的缺失並漸漸受到重視成為課程改革推行與落實的利器。由此可知，在現今十二年國民基本教育課程改革試辦與即將推行之際，不同教師對於自身的身分界定與教學實踐呈顯出多元的面貌，也就是教師的專業認同型塑試圖從過去遵從主流課程改革精神，轉變為以自己的學生、課堂為依歸，重新審視個人身為教師的意義與實踐。

據此，本研究主要採個案研究的方式，探討一位國小資深教師面臨九年一貫課程改革落實至現今十二年國民基本教育課程改革試辦10餘年間，教師專業認同，也就是教師對於專業教師的「個人界定」及據此所發展的「專業實踐」產生了何種變化？透過此個案探究歷程，反思外在課程改革對於教師專業認同型塑的意義與實踐。面臨十二年國民基本教育課程改革即將推行之際，教育相關人員不應再重蹈覆轍，認為推行新一波課程改革就能成就教育願景，而應重視教師在課程改革脈絡下，所彰顯的自我專業界定與實踐。藉此研究進一步提出教師專業認同轉變歷程對課程改革與教師專業發展的啟示。教師專業認同是提供教師建構如何成為、如何行動，以及如何理解他們工作的想法架構，並將教師視為一個「人」，重視教師在不同經驗中，反思身為教師的意義並建構個人的專業身分認同（周淑卿，2004）。據此，教師專業認同的重視實屬必要。

貳、文獻探討

一、教師專業認同內涵

教師「專業認同」是指個人對於自己身為教師的整體看法（Dworet, 1996, p. 67）。這套看法定義了專業教師應有的形貌，而教師也以此成長和發展成自己所界定的專業教師，其中涉及「個人界定」和「實踐」兩個層面。

專業認同是教師專業的核心，提供教師建構如何成為、如何行動，以及如何理