



回應「教育不平等」的多元文化師資 培育圖像—TFT 案例研究

李淑菁¹ 黃致瑋^{2*}

摘 要

研究目的

臺灣從 1990 年代教育改革運動一直到 108 新課綱素養的各項革新，師資培育一直是教育發展上的一大難題，更遑論多元文化師資培育。鑒於體制內的改變有其結構性限制，本研究因此從體制外的非營利組織「為台灣而教」（Teach For Taiwan, TFT）著手，描繪計畫的願景為「回應教育不平等」的 TFT 如何透過教師培育計畫促進教育平等的過程與策略，從甄選條件、教師專業發展系統等層面，透過與多元文化教育的對話開始，探究未來多元文化師資培育的可能圖像，文中也討論到 TFT 對「教育不平等」的指涉內涵與其實踐方式的關聯性。

研究設計／方法／取徑

臺灣教育學界近二十年來有關「教育不平等」相關論述逐漸被包裹在「多元文化教育」範疇，因此本研究透過深度訪談、參與觀察、

李淑菁¹，國立政治大學教育學系教授

電子郵件：sching13@nccu.edu.tw

*黃致瑋²（通訊作者），國立政治大學招生辦公室專任研究助理

電子郵件：chihweih@nccu.edu.tw

投稿日期：2022年9月5日；修正日期：2023年6月12日；接受日期：2023年12月6日

文件分析等質性研究方法，嘗試勾勒出 TFT 師資培育計畫的圖像輪廓，並與多元文化教育理論概念進行對話，以進一步深探 TFT 所面臨的挑戰對於未來臺灣多元文化師資培育可能的提醒。

研究發現或結論

本研究發現有四：（一）TFT 重視未來師資的軟實力，將教師視為領導者的訓練，並運用跨領域的督導制度由外圍鷹架出多層次支持體系，過程中著重溝通、問題察覺、自我覺察、換位思考等，可為未來多元文化師資培育制度性設置的參考；（二）TFT 回應的「教育不平等」主要聚焦於經濟面向之「階級」意涵，而多元文化教育範疇中的偏鄉、原住民族文化等，大多成為服務環境脈絡而已，且「教育不平等」回應之內涵甚少觸及性別不平等議題；（三）TFT 以申請者個人的「核心能力特質」作為主要甄選條件使得招募到的教師群體「多樣卻同質」，可能落入「自由的多元文化主義」的困境；（四）此外，TFT 成員對於多元文化教育的理解，多數抱持「多元的多元文化主義」一看見差異、尊重差異，但較少進一步挑戰主流社會文化結構；然而真實場域的學習使得 TFT 成員能夠逐漸跨越原本「經濟中心」階級指涉的「教育不平等」概念，「反思」的過程也能讓教師開展其對「多元文化教育」更結構性的觀看。

研究原創性／價值

臺灣有關另類師資培育組織的研究很少，「為台灣而教」（TFT）的研究更有其標誌性的意義，此為第一個深入瞭解 TFT 師資培育計畫的研究，可供其他師資培育機構與團隊作為發展多元文化教育師資培育的參考。

教育政策建議或實務意涵

TFT 的教師專業發展系統提供的個人督導制度與同儕支持網絡運作方式，可供師培課程或制度建置的參考。然而，如何更全面的

回應「教育不平等」，而非特定概念指涉，也是未來多元文化師資培育努力的方向。

關鍵詞：多元文化教育、師資培育、為台灣而教、教育不平等



PICTURING MULTICULTURAL TEACHER EDUCATION IN RESPONDING ‘INEQUITY IN EDUCATION’: A CASE STUDY OF ‘TEACH FOR TAIWAN’

Shu-Ching Lee¹

Chih-Wei Huang^{2*}

ABSTRACT

Purpose

Teacher training has always been a major problem in Taiwan’s educational development from the 1990s educational reform movements to the recent various competency innovations in the “108 Curriculum Guidelines,” not to mention the training of multicultural educators. Given the structural limitations of transforming the mainstream education system in Taiwan, this study uses the example of a non-profit organization, “Teach For Taiwan” (TFT), to illustrate the strategies and practices of TFT for promoting educational equity through its teacher training program in responding to educational inequity. This study explores the future imaginary of multicultural teacher training through the dimensions of recruitment criteria and teacher professional development mechanisms in TFT. The primary purpose is to create a reflective space for dialogues between multicultural education and TFT’s connotation and practices to improve educational inequity.

Design/methodology/approach

Scholarly discourses regarding “educational inequity” have been gradually immersed in the area of multicultural education in the past two decades. Against this context, this study uses a qualitative methodology, including in-depth interviews,

Shu-Ching Lee¹, Professor, Department of Education, National Chengchi University
E-mail: sching13@nccu.edu.tw

* Chih-Wei Huang² (corresponding author), Full-time Research Assistant, Admissions Office,
National Chengchi University
E-mail: chihweih@nccu.edu.tw

Manuscript received: September 5, 2022; Modified: June 12, 2023; Accepted: December 6, 2023

participatory observation, and documentary analysis, to depict a clearer image of TFT's teacher training program. We engage in dialogue with theoretical concepts of multicultural education to further explore the challenges faced by TFT, as well as the implications of the TFT experience for future multicultural teacher training in Taiwan.

Findings/results

There are four key findings in this study: (1) TFT emphasizes the soft powers of future teachers, training teachers as leaders in the classroom, and utilizing an interdisciplinary mentor system to scaffold multi-level teacher support systems. In TFT's practice, the focus on communications, problem awareness, self-awareness, and empathy can offer a reference to the institutional design of future multicultural teacher training programs. (2) TFT tends to conceptualize educational inequity mainly by focusing on the economic dimension of class. Dimensions in multicultural education, such as remote areas, Indigenous ethnicities and cultures, have been limited to the local contexts and the communities they serve. Besides, TFT's connotation regarding educational inequity pays less attention to gender inequity and sexual minorities. (3) TFT recruits teachers by examining applicants' competencies and characteristics with the tool of their self-developed standards. However, this strategy might fall into the dilemma of "liberal multiculturalism", by which the composition of recruited TFT teachers looks "diverse but homogeneous". (4) Most TFT members conceptualize multicultural education as "pluralist multiculturalism" by recognizing and respecting differences. However, they have paid less attention to challenging the mainstream socio-cultural structures. Notably, learning in a real teaching context helps them to surpass the concept of economic-centered and class-referring "educational inequity". Additionally, the reflective practices help to expand TFT members' views on multicultural education from more structural perspectives.

Originality/value

Few existing studies have explored alternative teacher training organizations in Taiwan. Given the knowledge gap in the area of multicultural teacher training studies, this study has the indexical significance as the first study to investigate TFT's teacher training program. Our findings can serve as a reference for other teacher training practitioners to develop multicultural teacher training mechanisms.

Implications

TFT's teacher professional development mechanisms provide TFT colleagues with teaching consultancies, emotional support, and personal career exploration. The system may serve as a reference for future teacher training practitioners in developing multicultural teacher training programs in Taiwan. Nevertheless, how to respond to educational inequity more comprehensively, rather than referring to certain concepts, is also the direction of multicultural teacher education development in the future.

Keywords: multicultural education, teacher training, Teach For Taiwan, educational inequity

壹、多元文化、師資培育與 TFT

民國 83 年臺灣社會改革與鬆綁的氛圍讓師資培育「去師範教育化」開啟了多元管道的可能，然而師資培育與來源真的多元了嗎？李淑菁（2018）分析臺灣的大學甄選師資、師培生的條件及辦法，也發現學業成績在國立臺灣師範大學、國立政治大學都是很重要的門檻條件，臺師大並有語文測驗、選擇題的教育測驗考試。試想：這些求學路上一帆風順、考試制度下的常勝軍師培生日後進到校園，其生命歷程與各種社會經濟文化條件揉合成的位置性（*positionality*）可能如何評價來自不同背景的學生？黃千瑜（2021）的研究也呈現中學教師養成圖像，該研究發現，由於無薪實習以及中學教師就業機會的高度不確定性，「中學教師」成為有足夠經濟資本者才能選擇的職業，可能導致階級複製，不利社會流動。

在面對多元化與日益複雜的當代社會，看見並尊重差異的「多元文化教育」成為未來師資培育的重要議題。以美國為例，師培機構所青睞的學生往往是在校成績表現良好者，這就使得大部分的師培生、教育工作者往往文化背景過於單一，以白人為主體，且少有機會接觸其他弱勢群體成員，從而不易培養對文化差異覺察敏感度（吳雅玲，2007；Sleeter, 2008）。Stoll（2013）在美國北芝加哥地區進行學校觀察及訪談發現，教師具有的特權（*privilege*）也可能是阻礙社會正義實踐的因素，因教師傾向使用與自己文化資本背景相近的標準來判斷學生，導致那些與主流文化不一致的群體，就更容易被貼上「問題學生」標籤；而社會正義視角在師資培育階段的缺席，很可能是現場教師沒有能夠覺察自身權力，進而成為隱微歧視（*microaggression*）的原因之一。

吳雅玲（2007）也指出多元文化教育在臺灣師資培育機構的課程中只是一門選修課程，其他師資培育課程較少處理多元文化議題，或者僅將多元文化精神的培育列為課程學習目標，即使在師資培育機構課程中開出多元文化教育，又似乎以宣示性、概念性的培養為重，實踐策略與文化回應技能的訓練較少。李淑菁（2022）研究也發現，教師們普遍缺乏東南亞的文化理解，因此認為「新住民的文化刺激比較少」，呈現一種保守多元文化主義的解讀方式；如此對「文化刺激」的理解方式，可與許多老師認為偏鄉孩子「缺乏文化刺激」一樣，都以主流文化（都會、中產階級、主流

族群)的內涵作為參照標準，例如原住民族狩獵文化不被看成「文化」，不符合主流文化的內涵或樣態，於是被認為「文化刺激不足」；此外，李淑菁 (ibid.) 研究中進一步發現，許多老師認為目前教育環境「並沒有不友善」，一部分教師認為就把多元文化背景學生「當一般學生來看待就好了」，因此「不要去提這話題」、「跟大家一樣，不要特別說」。這樣的多元文化詮釋方式與做法，不但對差異視而不見，也沒興趣了解，更是沒能看見結構性的文化限制。上述教師對多元文化的理解方式與其生命經驗、社會經濟文化位置性有關，因此如何讓這個「多元」能夠維持不同族群、性別、階級等多元文化師資的多樣性，或者從社會結構面的平等 (equity) 與涵容 (inclusion) 觀點讓師資更為多元，是未來努力的目標。

於此特別說明的是，上述有關臺灣「師資培育」的討論是在《師資培育法》(103年6月4日修正)第四條對「師資培育」所下的定義為「指專業教師之培養，包括師資職前教育、教育實習及教師在職進修。」其法令規範對象是針對所有向教育部申請通過之設有師資培育中心的大學「為培育高級中等以下學校及幼兒園師資，充裕教師來源，並增進其專業知能」(第一條)，此為窄口徑從法令面的定義，作為規範師範大學及教育大學培育國家教育人才的規準與設置；然而，「師資培育」(Teacher Education/Training) 本身有其寬口徑更廣泛的概念，也是轉變中的「師資培育」概念。臺灣在1990年代教育改革以來，逐漸累積民間師資培育的能量，一些民間組織開始發展符合自身教育理念的師資培育課程，舉凡華德福教育、蒙特梭利、民主學校等另類師培課程，都逐漸醞釀發展。特別是2014年「實驗教育三法」通過，鬆綁實驗教育法規中的教師資格與進用規定，例如《公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例》(公辦民營實驗教育學校)中第十六條規定：「受託人得依校務發展及辦學特色需要，聘請具特定科目、領域專長人員擔任教學人員，具教師證書者，得優先聘任。」(教育部，2021)；換言之，在法規鬆綁下，不具教師證書者亦得應聘，只是可能必須更符合該校實驗教育之需求(詹志禹，2019)。再者，回應偏鄉教育的「為台灣而教」(TFT)、蒙特梭利教師培、均一師資培育中心、國教署和政大臺灣實驗教育中心2018年開辦合作的「臺灣實驗教育工作者培育計畫」等體制外師資培育計畫的出現，更有學思達、MAPS、溫老師備課趴、螢光教育協會、共備樂學等師資培

訓專業社群等，也讓臺灣師資培育更為多元豐富。

換言之，除了大學師資培育校系之外，許多民間單位、機構或組織也都參與師資培育，不管在知識、態度與技能上，裝備教師更能處理在學校與教室中工作之能力。談及教育上的公平正義與平等議題，不得不談國內知名度相當高的非營利組織「為台灣而教」（Teach For Taiwan，下文皆稱TFT）。TFT是由劉安婷及其夥伴創立於2013年，即使創立時間不長，創辦人劉安婷一開始在教育界成功製造話題，號召來自不同專業領域、對於改變臺灣教育現狀有強烈使命感的有志青年，投入兩年教師計畫，希望為高需求地區小學提供穩定的師資來源，為改善教育不平等而努力（為台灣而教，2019）。TFT關注臺灣教育機會不平等與城鄉差距現象，以「回應教育不平等」為核心提出的「TFT教師計畫」行動方案，期待教師於兩年計畫後，或透過正式的師資培育管道取得教師資格深耕教育現場，或帶著在教育現場的親身經驗，連結其多元的專業領域，創造跨域串連的可能，以能夠達成「願有一天，臺灣所有孩子，不論出身，都能擁有優質教育和自我發展的機會」的願景，以及「培育卓越且有使命感的教師與領導者，與高需求地區協力創造優質的教育環境，帶動一個為孩子的公平發展機會而努力的運動」的使命（為台灣而教，2014）。

縱然TFT並非師資培育機構，本研究選取TFT作為案例研究標原因有四。第一，考量TFT的實踐不是另外辦學，而是與一般體制內高需求地區的小學合作，是直接和體制內學校接線的師資培育計畫，其經驗也有機會與一般體制內師資培育對話。第二，TFT「回應教育不平等」的核心價值與多元文化師資培育有許多可對話之範疇。第三，TFT作為提供體制外師資培育管道，但卻使其教師進入體制內進行改變，逐漸影響體制內教師，其對臺灣教育的重要性不言而喻。第四，目前缺乏針對TFT「回應教育不平等」內涵的研究，本研究正可補其不足。

儘管TFT有其重要性，相關的研究卻相當少，只有鄭栢元（2017）以Schein的組織文化理論出發，探究TFT的內部組織文化形成過程與內涵，並且如何從中形成組織故事；鄭甯徽（2017）透過社會行銷的觀點切入，研究TFT如何進行社會溝通與自我宣傳，進而吸引潛在的申請者；蕭宏倉（2019）則比較TFT師資培育與組織營運模式與傳統師資培育模式，研究發現TFT的師資培育創新之處在於師資培訓課程創新、與政府保持友好關

係、與體制內學校雙向合作。然而，上述相關研究都沒能涉及 TFT 的核心意旨：TFT 如何透過師資培育改善教育不平等？回應了哪些「教育不平等」面向？其師資培育圖像為何？本研究以 TFT 的研究作為媒介，透過 TFT 「回應教育不平等」的方式與做法，與多元文化教育的對話，希冀能夠探究臺灣多元文化師資培育的可能圖像。於此特別要說明的是，本研究對「圖像」（picture）的觀點是樣態的呈現，不囿於 / 不預設某些理想型，更在社會變遷（social change）下呈現某種流動性。以下作者先以文獻分析闡明「教育不平等」與「多元文化教育」的關係，再進到研究問題的探究與結果的描述及分析。

貳、教育不平等與多元文化教育的關係

「教育不平等」議題與「多元文化教育」息息相關，因為在臺灣教育學界近二十年來有關「教育不平等」相關論述逐漸被包裹在「多元文化教育」範疇，包含族群、社會階級與性別教育，而這發展態勢則與美國多元文化教育的影響有關。美國多元文化教育主要得力於 1960 年代民權運動（Civil Rights Movement），最初是非裔美國人要求學校與其他教育機構的課程能夠反映他 / 她們的經驗、歷史與文化觀點，其他族裔群體接踵而起。同時，女性主義者也要求針對教科書與教育場域進行全面性檢視，滅除性別歧視（Banks, 2001），後來其他邊緣團體，例如障礙者（people with disabilities）等，也逐漸被涵括在多元文化教育範疇之內。「多元文化教育」最初在美國是教育人員用來泛稱有關婦女、族裔、低收入者、少數語言使用者及障礙者教育平等的相關計畫或方案，後來逐漸發展成教育領域的一門課程（Grant & Sleeter, 2010）。

和多元文化教育相同，多元文化師資培育（Multicultural Teacher Education）亦起源於美國。在民權運動的浪潮影響下，美國自 1970 年代即要求所有教師應具備多元文化素養，從在職教師訓練課程出發，設計衝突處理、跨團體關係、理解文化與語言差異以及改變學校與社會關係等主題。1977 年美國師資培育認證機構之一 NCATE（National Council for Accreditation of Teacher Education）規定師資培育機構必須具備多元文化觀

點 (NCATE, 1977)；然而，當時學界認為，這樣的課程是點綴、破碎、不連貫的，僅帶來「為符應標準」而改革的零碎改變，多元文化教育的精神並未能真正融入師資培育的既有結構，使得多元文化教育學者因此疾呼不僅師資培育課程，所有師資培育相關的領域都應該融入多元文化觀點以「深層改革」師資培育 (吳雅玲, 2007; Goodwin, 1997)。

類似的情境，臺灣的多元文化教育也在社會運動的脈絡氛圍下孵育發展，1990年代美國「多元文化教育」經過臺灣學者引介進來，但根據美國社會文化情境界定其涵意與目的 (莊勝義, 2009; 張建成, 2007; 劉美慧, 2007a)。在歷經1980到1990年代社會運動蓬勃發展，舉凡原住民族運動、婦女運動、教育改革運動等的臺灣，一切似乎順水推舟，只是因本土脈絡的差異，使得發展樣態與內涵有著不同的呈現。

臺灣「多元文化教育」在1990年代多元文化教育開始發展時，最初以原住民族/族群作為切入點，範圍涵括許多教育弱勢的社會文化群體，並以教育機會均等為教育理想藍圖的核心精神。總的來說，臺灣「多元文化教育」始於教育機會均等的現代化想像，最初以原住民族/族群議題為主，接著從「族群」中心到「弱勢」學生為核心概念，以「弱勢」為多元文化教育論述核心。兩性(或性別)教育最初與多元文化教育平行各自發展，最後以「多元文化」作為共同的傘罩，將之搭架起來。在經過20世紀末21世紀初的全球化浪潮，臺灣「多元文化教育」內涵也開始擴充延展，由原住民、兩性、鄉土或母語等面向擴充至新住民、多元性別及東南亞語文 (李淑菁, 2017)。

美國多元文化教育在臺灣在地化之後有不同的發展與呈現，而其根源「多元文化主義」更因不同的解讀，產生不同的想像與施為。《改變中的多元文化主義》(Changing Multiculturalism)一書作者 Joe L. Kincheloe 及 Shirley R. Steinberg 根據 Peter McLaren (1994) 的看法將對多元文化主義解讀分成五種類型，包含保守的多元文化主義、自由的多元文化主義、多元的多元文化主義、左派本質多元文化主義、批判的多元文化主義。保守的多元文化主義/單一文化主義 (conservative multiculturalism / monoculturalism) 以主流形象或價值為標準或標竿，對於「差異」抱持負面看法，用「不足」、「低下」或「缺憾」的觀點看待非主流群體的差異性。自由的多元文化主義 (Liberal multiculturalism) 使用「相同」(sameness)

的原則看待這個世界，認為不管是來自什麼種族、階級或性別群體，都享有自然的平等（natural equality），因此是忽略差異的。

Kincheloe 及 Steinberg（1997）認為自由的多元文化主義思考脈絡可連結到啟蒙時代、理性主義等現代主義的發展，強調一種理性的教育，於是與任何時間、空間或個人經驗呈現一種「去脈絡化」（decontextualization）的斷裂狀態。在這種情境之下，個人或團體帶到學校或社區的文化與價值被忽視，於是看不見「非白人」不同且豐富的生活方式、看不見窮人及女人在現代西方文化受宰制的狀況。換言之，自由的多元文化主義「去政治化」（depoliticize）的作法對於「差異」傾向視而不見，也沒有興趣去了解，將壓迫與不平等隱形於「自由」的宣稱之中，繼續輕鬆地鞏固既有的權力結構。多元的多元文化主義（pluralist multiculturalism）能夠「看見」差異，並歡慶差異，但沒能去挑戰不公平的社會文化結構。左派本質多元文化主義（left-essentialist multiculturalism）也是從正向觀點看見差異，但對「差異」賦予本質性的意義，相信有一個文化真實性（cultural authenticity）的存在，例如女性就是比較體貼善解人意、原住民每天在山裡跑運動細胞因此就比較好等。批判的多元文化主義（critical multiculturalism）類型源自 1920 年代德國的法蘭克福學派（Frankfurt School），關注工業現代社會中的宰制如何發生、人類關係被學校、職場與日常生活形塑的方式，其間權力的運作與樣態。批判理論學者認為人的意識（consciousness），不管是對於性別角色、種族印象、社經地位等，是由主宰觀點（dominant perspectives）所形塑，而主宰觀點與權力（power）有關，因此必須透過自我反思才能產生觀點的改變。

換言之，雖然大家都談「多元文化」，究其內涵可能大異其趣；同樣的，一樣談「教育不平等」，卻可能有不同的內涵指涉。正如 Banks（2001）指出多元文化教育「是一種概念、一種教育改革運動、也是一種過程」（p.3），著重改變學校文化與結構、減少偏見、使不同背景學生享有公平的學習機會，近二十多年來「多元文化教育」正是以「教育不平等」為核心發展出來的教育學術領域與實踐，其內涵主要包含教育場域的種族/族群、社會階級與性別不平等議題，其與 TFT 官網說明其組織「致力於解決『教育不平等』的非營利組織，期望為每一個孩子創造平等的教育機會」有共同的語彙。然而，在這些看似「共同語彙」的深處，擁有一樣的內涵

嗎？或者有何可對話之處？其實踐面為何？

因此，本研究第一層先試圖描繪出「為台灣而教」（TFT）師資培育圖像，包含其核心價值、組織文化，以及進入教學場域之後，如何透過外圍鷹架出新手教師的多層次支持網絡；第二層則進一步嘗試瞭解TFT如何理解「教育不平等」的樣態？其詮釋方式又如何回應「教育不平等」的內涵？TFT想回應的「教育不平等」指涉為何？其指涉又如何呈現於實踐面？理解的方式如何呈現於內部師資培育課程與訓練？藉由上述抽絲剝繭，並與「多元文化教育」進行對話。於此特別說明的是，目前關於臺灣多元文化師資培育的研究很少，針對TFT師資培育實踐的研究正可補充相關研究的不足，思考未來臺灣多元文化教育更為紮根的做法。

參、研究方法

本研究以TFT為場域媒介，藉由文件分析、深度訪談、參與觀察等質性研究方法，探究TFT回應「教育不平等」的師資培育圖像，並藉由探問組織及成員如何理解「多元文化教育」的內涵，並與之對話，以探究臺灣多元文化師資培育的可能圖像。研究者從2017-2019兩年在TFT擔任志工，對於組織內部的運作及語言文化具備一定程度的熟悉，也讓TFT對研究者產生某程度的信賴感，成為得以進入組織進行研究的重要因素之一。研究者完成第二年志工計畫後，逐漸確定研究主題，八個月後才正式向TFT提案組織相關研究，後來也在組織首肯下進行各種觀察與訪談，成為第一個進入組織的師資培育研究。在確定研究方向之後，研究者以課程志工的角色進到教師實體期中培訓課程與相關對外活動進行參與觀察，包含TFT培訓課程的進行方式、教師的投入參與程度、教師之間的語言／非語言互動及問題解決的歷程等，也透過立意取樣找出訪談對象，包含7位TFT組織的後勤夥伴及7位TFT第五屆／第六屆教師成為研究參與者（見表1，皆經化名處理）。

在完成資料搜集後，從處理訪談逐字稿、化名的選擇、書寫分析、投稿學術期刊等程序，皆徵得個別研究參與者的知情同意與後續內容檢核。TFT亦曾邀請研究者到組織臺北辦公室發表分享本研究之書寫歷程、結論

與建議，並得到正向回饋。然而，為了避免機構局內人效應，過程中也不斷跟研究夥伴一直討論、反覆書寫修改並進行反思。此外，也時時將文件內容分析、訪談與觀察進行三角檢證（triangulation），以確保質性研究的信效度。

表 1

研究參與者列表

編號	化名	性別	工作職稱	訪談日期
01	大森	生理男性	研究追蹤組 組長	2020.04.23
02	小柏	生理男性	招募推廣組 資深專員	2020.04.30 2020.05.22
03	小雨	生理女性	培訓支持組 教學領導力督導	2020.05.05
04	媛媛	生理女性	計畫甄選組 資深專員	2020.05.06
05	亭亭	生理女性	培訓發展組／教學領導力發展總監	2020.05.07
06	茹茹	生理女性	校友發展組／曾為 TFT 教師	2020.05.07
07	玫瑰	生理女性	培訓支持組／教學領導力督導	2020.05.09
08	達達	生理男性	教師 任教於南部部落小學	2020.05.09
09	涵涵	生理女性	教師 任教於東部部落小學	2020.05.09
10	小萱	生理女性	教師 任教於中部非山非市學校	2020.05.15
11	阿遠	生理男性	教師 任教南部非山非市學校	2020.05.21
12	才才	生理女性	教師 任教於東部非山非市學校	2020.05.25
13	蔚蔚	生理女性	教師 任教於南部部落學校	2020.05.23
14	晴晴	生理女性	教師 任教於中部部落學校	2020.06.08

如前所述，有關 TFT 如何透過師資培育「回應教育不平等」的組織、方式與做法目前尚未被探究，因此以下研究者先以分析的方式呈現 TFT 教師培育圖像，之後才進到與多元文化教育的對話，並探究未來臺灣多元文化師資培育的可能增補的面向。

肆、描繪 TFT 師資培育圖像

自 2014 年送出第一屆 TFT 教師以來，時至 2019 年第六屆上線，TFT 已和 9 個服務縣市、80 所小學合作，從 4826 位累積申請者甄選並培育 314 名 TFT 教師，服務 6700 位以上學童，現已有 201 位 TFT 教師完成計畫成為校友（為台灣而教，2022）。TFT 組織作為個案研究，其師資培育圖像為何？以下先從其與一般師資培育的兩個特殊性談起：一為將教師視為領導者的訓練，二為由外圍鷹架多層次支持網絡，接著再進入組織使命「回應教育不平等」與多元文化教育的對話，以提供未來多元文化師資培育的參考。

一、教師作為領導者的訓練

不同於臺灣傳統師資培育架構主要以教育領域的教授授課，師培內容以傳統「教育專業」為主，TFT 將未來教師置放於引領未來改變的「領導者」角色，致力「從現場的教師開始，成為改變教育不平等的領導者」，因此從招募甄選到師資培育過程，都圍繞著領導力（leadership）而行，此也可從其組織架構明顯看出來。

TFT 組織架構可分為四個層級：董事會、組織領導團隊、策略幕僚，以及三大平行部門（營運管理部、影響力發展部、領導力發展部）。其中「領導力發展部」著重於促進 TFT 組織與社會之間的連結與對話，內有維持公共關係的對外關係組、接觸與挖掘潛在申請者的招募推廣組、發想對外活動／展覽／經營數位社群／撰寫推廣文案的行銷企劃組，以及串連校友社群，孵化／促進校友持續在結構中各方面回應教育不平等議題的校友發展組。「領導力發展部」同時也是和 TFT 教師在兩年計畫旅程中直接相關的部門，包含最初的計畫甄選，行前與寒暑假的培訓支持、媒合錄取者與需求學校的訪校配對、培訓內容課程發展到後續的研究追蹤。此外，在培訓發展組中設有教學領導力督導（LDO），提供 TFT 教師在教學生活與個人發展上的諮詢、支持與陪伴。

這架構主要參考「為美國而教」（Teach For America）與國際上的領導力架構。組織後勤團隊工作的主要董事除了教育界，更有企業界人士（網頁資料；大森，TFT 研究追蹤組組長）。TFT 官網資訊談到 TFT 的「領導力」

無關職稱、職位等，而是「一個生命影響了另一個生命的過程」。創辦人劉安婷接受聯合報採訪（2018/08/10）時也曾針對「領導力」進行解釋：

TFT 強調的領導力，著重自我實現，從「自我領導」開始，進而帶動他人的成長和改變，是生命影響生命。但是在華人文化脈絡下，領導力就是權力與位階的代名詞，要去溝通所謂領導力無關權力，對 TFT 的成員是很大挑戰，也是一直努力在地化的。

TFT 2022 年出版的 110 學年年度報告第 54 頁也說明「所謂領導者，並不一定是擁有權力與頭銜的高位者，而是能夠看見問題、帶動身旁人們共同解決問題的行動者」，因此就從一開始的招募甄選，就不要求申請者具備嫺熟的學科教材教法、班級經營等教學知能，更重視申請者的人格特質以及他／她在日常情境中展現的「軟實力」（小柏，招募推廣組）。小柏進一步說明：

所謂的「軟實力」，就是我們業界的角度在談的話。就是他比較不在談你的專業程度有什麼東西有什麼東西…你本身要夠能覺察你的狀態，你要夠能釋放信任與他人互動，你要有你對願景的想像，你要有能力解決問題的能力，你要系統思考…

這些未來教師的「軟實力」可從創立之初至第五屆的「八大核心特質」到第六屆教師計畫招募時（2019 年），TFT 重新提出其所重視的「六大特質與能力」，包含以終為始、信任與尊重、擁抱挑戰、自我覺察、溝通協調以及系統思考，也與 TFT 核心價值「以終為始、正直與善良、信任與尊重、擁抱挑戰、為自己與團隊負責」有三項重疊。

由於強調 TFT 教師必須是「能有效的回應現場需求的領導者」，也重視與各個關係人之間的溝通暢通，「溝通」是組織內很重要的能力，因此 TFT 在組織後勤培訓與教師培訓課程都安排許多溝通課程。根據培訓開發組提供研究者的課程資料，TFT 教師計畫安排薩提爾（Virginia Satir）的課程，練習以「內在冰山」分析常見的五種溝通姿態。此外，也有「善意溝通」課程用來幫助教師與孩子／家長／學校同儕／社區進行對話與連結。此外，幾乎所有研究參與者都提及計畫對於「自我覺察」（self-awareness）能力的重視。從招募甄選到教師培訓課程之中，都不斷邀請教師探問自己

「我是誰？」、「我來自哪裡？」、「為什麼回應教育不平等這件事對我而言這麼重要？」計畫甄選組媛媛指出，在TFT所重視的核心特質能力中，自我覺察是所有能力的開端，「如果可以有好的自我覺察，其實他應該就是可以去開始找到方法，讓自己去更靠近他想要成為的那種人」。領有小學教師證的茹茹回顧自身接受一般師資培育課程的經驗，比較TFT教師計畫與一般師培課程的差異，指出在一般師資培育課程中，較為注重教學技巧的培養與應用，然而TFT計畫則是將關注重點聚焦在教師自身。

二、進入教學現場：由外圍鷹架多層次支持網絡

除了將教師定位為教室教學領導者的角色，TFT與主流師資培育的第二個明顯不同在於「督導」制度—運用三張大綱，從外圍提供能夠撐住新手教師的堅強網絡，包括教學領導力督導、教學領域專長督導跟同儕支持網絡，讓新手教師不在教育現場實戰中陷入孤立無援。

TFT結合心理諮商督導、領導力發展教練、教學顧問等三個角色，發展出教學領導力督導（Leadership Development Officer，下稱LDO）的角色。LDO大多來自心理諮商、非營利組織、企業人力資源及教育專業領域等跨領域背景，一方面作為TFT師培課程的內部講師，另一方面提供教師個別晤談、入班觀議課、帶領教師同儕討論、幫助教師釐清問題及教師自身的課題，並扮演網絡社群關係維繫與合作促進者的角色。LDO也陪伴教師自我覺察與練習換位思考，並藉由系統觀點檢視自身與結構間的關係。

除了透過跨領域背景的「教學領導力督導」協助新手教師覺察歷程，TFT也讓資深「教學領域專長督導」提供教師在教學專業上的問題察覺。由於TFT教師群體來自多元背景，不具一般師資培育課程訓練經驗的教師約占七成，組織邀請在職或已退休的小學現場教師或主任以志工的方式成為「教學領域專長督導」，許多研究參與者指出，這些資深的教學領域專長督導是教學工作的專業顧問，也是TFT教師教學生涯中的燈塔，陪伴新手教師走過困難與挑戰。此外，在成立之初，TFT以「小部隊策略」的方式，將同校或服務學校地區距離相近的教師串連成同儕支持網絡，讓教師在教學現場面對挫折與困難時，可以藉由小團體的方式抒發情緒，提供不同觀點的詮釋。TFT計畫在年度報告（2019）提到教師同儕在教師專業發展系統中扮演的角色：

TFT 教師同儕包含教師和校友，除了透過小部隊策略組織 TFT 教師的在地網絡，TFT 也鼓勵 TFT 教師自主帶動同儕間的分享、回饋與學習，成為團隊內相互支持、促進夥伴專業發展的力量，共同回應使命。同儕的功能主要發揮在能力發展的階段，透過資源和經驗的共享，發展出更能回應目標與現場需求的行動方案。（TFT 計畫 107 學年度年度報告）

由上述可知，不僅招募培訓，在培訓教師進入教育場域之後，以自我覺察貫穿整個 TFT 教師計畫，成為撐住新手教師三張大網的重要元素，此為與體制內師培相當大的差異。培訓支持組玫瑰指出，TFT 的教學領導督導系統很大部分是借心理學諮商師督導（mentor）的概念發展而成，起初較強調個人的情緒行為覺察，研究者觀察後來也將社會學的概念談進來，協助教師去了解個人在結構上處於什麼樣社會經濟地位，就如培訓發展組茅茅提到：

這些老師…都有一些相關的經驗或者是認知知識他能不能再更深入的去分析說，那所謂這個結構性的因素是什麼，有哪些東西，然後去看見這個背後的結構跟系統，這是一個我們很著重在培養老師系統觀的部分…
（茅茅，計畫甄選組）

如上述茅茅談到或在 TFT 內部常以「系統觀」的詞彙連結偶而被提及的社會學的「結構」概念，但兩者學術體系則相異其趣，「系統觀」通常為教育心理學或諮商學門所運用，生態系統觀點認為學生的問題行為，往往不只是由學生個人造成，可能發展自家庭、社區、學校環境、乃至於整個社會等，故需透過相關對應資源的連結與合作以促進各系統的問題解決，方能促進學生議題解決。就如 TFT 對教育問題的理解方式—TFT 理解孩子學習問題是由層層困境形成的，包含孩子層次、學校層次、社區層次到社會層次的挑戰，此為生態系統觀點的理解。「結構」則為社會學詞彙，與「權力關係」（power relations）息息相關，此將於後文進一步說明。

儘管如此，LDO 與小部隊策略的制度設計是 TFT 教師計畫實踐的優勢，也是和一般師資培育的設計有所不同之處。茹茹強調組織和 LDO 投入很大的力氣在幫助教師與校友練習看見自己，能夠幫助釐清自己此時此刻的狀態，而透過地區同儕教師支持網絡共享經驗與視角，讓覺察更為清楚透徹。LDO 亭亭也指出，透過團體對話的「經驗傳承」讓 TFT 教師能

有一種被理解與被支持的感覺。教師蔚蔚也提到因為現場的難解困境讓她感到筋疲力盡，而透過和 TFT 的督導對話，讓她有機會看見自己的完美主義，督導肯定她付出的努力，同時鼓勵她好好休息與自我照顧，先退後一點，才有更多能量可以去面對孩子與挑戰。透過團體動力的營造，讓有相似經驗或掙扎的教師相互交流與思考，除了是「經驗傳承」之外，更重要的是幫助教師跳脫他們現在可能面臨到的框架，發現自己現階段的想法或刻板印象也許透過另外一個視角詮釋，便能幫助教師更深層去理解部落／偏鄉的處境。

在個人層次的自我覺察與社會層次的對話與省思中，討論的基礎核心是孩子。TFT 計畫在支持教師時，都以孩子為核心出發思考進行各種討論，陪伴教師探究自己的內在困境，例如培訓支持組玫瑰提到自己在陪伴教師面對與孩子的價值觀或想法的衝突時，會先同理教師的情緒，再去陪著老師思考在教學互動過程中，確定彼此的主體性都被顧及。

為了追蹤瞭解成效，TFT 曾經以量化問卷方法進行內部研究，有以下五個發現：TFT 教師能有效提升學生的內在動機、展現有效教學能力、在非認知能力上有良好的發展、97% 的合作學校肯定 TFT 培訓支持系統的成效，並指出 TFT 教師能帶動學生及同儕教師正向合作的氛圍、進入 TFT 教師歷程的經驗明顯提升參與者對改善教育不平等使命的信心與認同（TFT 研究追蹤組，2017；為台灣而教，2019）。總的來說，TFT 重視未來師資的軟實力，將教師視為領導者的訓練，並運用跨領域的督導制度由外圍鷹架出多層次支持體系，過程中著重溝通、問題察覺、自我覺察、换位思考等，這也是目前師資培育少觸及的制度性設置。

三、TFT「回應教育不平等」與多元文化教育的對話

上述 TFT 撐起新手教師的師資培育方式，可供未來多元文化師資培育的參考。儘管如此，TFT 整體師資培育圖像，包含如何招募、培訓，如何透過外圍鷹架出新手教師的多層次支持網絡等。這些過程圖像回應了哪些「教育不平等」面向？TFT 在談領導力、談自我覺察、問題察覺時，是否能夠系統性的去談「權力關係」關乎 TFT 有多少程度能夠「回應教育不平等」，也值得進一步關注。以下則聚焦於 TFT「回應教育不平等」與多元文化教育的對話進行探究，首先是最前端的制度性篩選—「誰能成為 TFT

教師？」，接著從組織面思索 TFT「回應教育不平等」的主要內涵，最後為研究參與者對多元文化教育的詮釋與反思。

（一）誰能成為 TFT 教師？

TFT 申請者的基本條件為「大學畢業、性別不限（男性需服完兵役）、本國籍」，甄選過程包含網路書面資料審核、網路面試、現場面試等三大甄選階段，其中現場面試的階段包含情境團體面談、個人面談與試教（參與觀察紀錄，2020/4/26，第 7 屆教師計畫現場面試，於國立臺北教育大學）。而如前所述，申請者不一定需要在教學能力方面表現突出，但需要在這些歷程中展現個人對不平等議題的使命感、同理心、自我覺察、激勵他人、行動力、解決問題、挫折復原力以及溝通組織能力等特質與能力，研究者在參與觀察的過程也發現 TFT 一直在確認申請者其認為的重要核心能力。

根據 TFT 組織 2022 年度報告，TFT 教師計畫共送出 314 位教師至高需求地區學校，其中有 112 位正在服務，201 位已完成計畫，所有教師皆為本國籍。研究者從性別分析，生理女性約佔八成、生理男性兩成，相較於平均小學教師，TFT 女性教師更高出一成（根據主計總處 2022 年國情統計，110 學年度小學教師女、男性占比分別為 72.1% 及 27.9%）。在學歷上，TFT 教師中有四分之一具備碩士學歷，約僅一成具備師資培育背景，近九成來自跨領域專業。在族群上，來自原住民族背景的教師有 5%，高於全國原住民族人口占比的 2.4%。此外，雖然近二十年來東南亞新移民人口組成比例漸升，然而目前為止尚未出現具東南亞新二代身分的 TFT 教師。在宗教上，雖無正式統計分析，根據訪談與研究觀察，有信仰者中則有很高的比例（約達四至五成）信仰基督宗教，比起臺灣平均高出許多。根據中央研究院傅仰止（2020）《臺灣社會變遷基本調查計畫第七期第四次調查計畫執行報告》指出，研究參與者中有 13.2% 沒有宗教信仰，民間信仰 49.9%，佛教 14%，道教 12.4%，天主教 1.3%，基督教 5.5%。

根據 TFT 研究追蹤組 2019 年的統計，已完成教師計畫的 91 位校友動向與發揮長期影響力上，有持續深耕教學現場（38%）、投入社會創新（23%）、攻讀碩博士學位（19%）、成為學校領導者（8%）、發起社區營造（3%）、教育政策倡議（1%）等；此外，有超過 96% 的校友認同自

已是改善教育不平等運動中的一份子。最新（2022）TFT 年度報告統計，已完成教師計畫的 201 位校友動向與發揮長期影響力上，投入社會創新（29.4%）、成為學校領導者（13.9%）、教育政策倡議（3.5%）等；88% 的校友持續投入改善教育不平等的工作。研究者同時列出兩次統計，主要考量其分類方式的改變。無論如何，TFT 校友持續深耕教學現場以及教育政策倡議比例不到一半。對此，TFT 監事、財團法人 RC 教育基金會執行長王俊凱曾在 2018/08/10 《聯合報》訪問時解釋道：

TFT 透過制度，讓年輕人貼近教育現場，在專業的培訓和支持下，燃燒熱情，思考、解決問題，然後回到市場和各領域發揮專業。他認為這套人才培育制度「就是企業人資向上延伸。」。（張瀨文，〈不只解決偏鄉教師荒 劉安婷要為臺灣養人才〉）

言下之意，TFT 為臺灣養人才，但成為教師的訓練對於大半 TFT 教師就是「歷程」？分析 TFT 2022 公布的《110 學年度年度報告》可以發現 TFT 成為企業培訓歷程的軌跡：

林○○在加入 TFT 計畫前，在國泰世華教育發展部負責公司新人訓練。國泰擁有獨步其他企業與 TFT 共同合作的創新人才制度：既有員工若面試 TFT 錄取，可依公司規定申請留職停薪，待其完成 TFT 計畫再復工。（頁 4）

「只要你敢，公司就等你兩年」國泰金跟 TFT 首創另類跨界人才養成班國泰世華教育發展部中級專員林○○，就是典型的例子。原先在國泰世華負責新人訓的林○○，在大學時代就知道 TFT，得知這個專案後就去申請加入 TFT 且被錄取，自去年九月開始在屏東的一所小學教英文、體育等。（頁 82）

由上述分析可知企業可能在其中的影響因素。在訪談中，大部分的研究參與者皆提到學歷專業背景的組成雖多樣，但多聚集在大眾認可的「頂尖名校」或擁有海外學歷現象。TFT 組織後勤亦自嘲「有時候真的覺得內部成員和教師組成就是教育不平等現象在 TFT 計畫裡的反撲」（與 TFT 工作人員非正式談話，田野筆記 2020/05/02），使得招募到的教師群體「多樣卻同質」。計畫甄選組的媛媛就談到「確實沒有用學歷在選人」，但當

屆「非台清交成的其實大概只有 7 到 8%」。她反思：

…應該不是只有今年發生啦，過去我們也有統計過類似的數字，每一年的那個明顯的差異其實都是存在的。所以我們就有時候也會自己在那過程中去反思，但我們確實沒有用學歷在選人，那為什麼最後會造成這個現象就是也某種程度他就是教育不平等正在體現的一種方式，就是今天他能夠念到台清交成政的人，當對他的成長背景或是資源可能就真的比較能夠協助他長成一個比較完整的人去發展這些特質或能力…我們雖然是用特質在選人，但是某種程度也代表了確實在這個社會上他在篩選人…但那個不是我們刻意想要造成的結果。

研究追蹤組的大森也有類似的觀察反思：

我們以前可能會蠻擔心一件事情，像是「為美國而教」常常被說是一種菁英的[計畫]，然後其實我們觀察到這個現象，但它其實不是我們追求的方向…我們不會希望大部分的申請者來是為了要把這個經歷拿去證明什麼樣的東西，然後在職場上[用]，我們不希望它[TFT的經驗]變成「哈佛畢業證書」…可是，這種人以臺灣的教育的狀況來說，這種人又比較容易集中在前面的大學，因為教育不平等的那個…[循環]…

「為美國而教」在 1990 年成立時，就以「頂尖名校菁英」作為主要招募對象，並制定嚴格的標準甄選申請者，使得 TFA 教師組成偏單一，並形成自成一格的社會網絡（network），也有人將其戲稱為「小常春藤」（A Little Ivy League）。TFA 發展歷程中也曾發生有申請者將「到高需求地區學校教書」視為是一種「服務奉獻」或「進入主流企業的敲門磚」工具性價值的現象，加上對在地學生的種族、階級存在「缺陷／缺憾」的刻板想像（deficit thinking）（Anderson, 2013），因而曾招致美國社會及學界的批判與兩極評價。

回到 TFT，若再從制度面檢視，從 2019 年始，TFT 在甄選的過程中設有「志工實習生條款」（亦見 TFT 2022《110 學年度年度報告》），為曾經擔任年度志工或實習生的申請者提供兩年內優先進入現場面試的機會。然而值得思考的是，在大學期間能夠有時間與經濟余裕「做志工」的學生，是不是也可能以家境中產階級以上，居住或就學於大臺北地區的學生為多呢？

雖然 TFT 在招募甄選的過程中以六大特質與能力（以終為始、信任與尊重、擁抱挑戰、自我覺察、溝通協調、系統思考）為主要考量，TFT 教師錄取者的圖像存在頂尖名校與高於臺灣整體平均的基督信仰分佈的現象值得進一步探究，不過特別要說明的是，本研究是從教育社會學結構性的觀點進行分析，從結構性的分析不代表抹殺其中個人的所有努力，例如頂尖名校的利他對社會整體的發展絕對是正向的，更是值得鼓勵的；然而結構性的批判觀點可以提供更多的洞悉，並非研究者批評這樣的組成。TFT 作為一個致力於「回應教育不平等」的非營利組織，「誰能成為 TFT 教師」本身具備什麼樣的意涵，也關係著如何「回應教育不平等」的檢視。教師的社會文化位置關聯著與教學對象能夠共感、理解的程度，就多元文化教育的角度審視，TFT 以申請者個人的「核心能力特質」作為主要甄選條件可能落入自由的多元文化主義的困境。這樣的困境是否與後來多半離開教育現場、進入企業有關連，也值得進一步深究。

（二）TFT 主要回應的「教育不平等」為社會階級

從 TFT 官網，我們很清楚的可以讀到一些重要資訊：「在臺灣，孩子的出身決定他的未來」、「儘管國民教育普及，孩子所能接受的教育品質仍與其成長背景和環境息息相關，也影響他未來的人生選擇，這是 TFT 看見的教育不平等」。在首頁 3 分鐘「認識『教育不平等』」影片中，也呈現以下訊息：

臺灣學生的學力表現與家庭社經地位呈現高度正相關，教育的機會受到出身影響，許多孩子難以透過教育脫離弱勢的循環…我們相信要解決系統性的問題，就要以系統化的方式回應…（資料來源：<https://www.teach4taiwan.org/>）

分析上述網頁資訊，可以發現 TFT 所談的「教育不平等」其實具特定指涉，特別指因為社會階級（social class）所造成的生活機會（life chance）差異。我們也針對 TFA（為美國而教）從願景、取徑及各種說明進行分析，發現 TFA 不同於 TFT，則以種族主義（racism）為其「教育不平等」主要處理的面向，此與美國社會面對的議題高度相關。TFA 官網上對「教育不平等」的解釋如下：

教育不平等是系統性種族主義（racism）和 / 或貧窮的結果。歷經這些不平等的孩童欠缺能夠在學校成功發展的資源與機會，而這樣的不平等也會在他們離開教室之後，繼續影響其命運。（資料來源：<https://www.teachforamerica.org/what-we-do/our-work>）

由於社會文化脈絡差異，TFT 及其源頭 TFA 對於「教育不平等」有著不同的工作重點；儘管如此，兩個組織有個共同點：當論及「教育不平等」時，都不談性別（gender）。然而，梳理聯合國教科文組織許多文件，當談及「教育不平等」的原因及處理範疇，則必定包含性別，例如 SDGs 中有關「優質教育」內涵及實踐的說明、Antoninis、Delprato 以及 Benavot（2016）所寫〈教育中的不平等：評估的挑戰〉等。「教育不平等」不談性別，其背後的因素值得進一步探究。

TFT 培訓內容直接指向「階級」。研究者統計 TFT 內部有系統性留存的開課資料，發現和「教育不平等」相關的課程時數在第五屆有 66.5 小時、第六屆則有 34.5 小時，其中直接相關的課程有〈偏鄉教育工作者的觀點省思與實踐〉與〈多元文化教育〉。這兩門課主要從「階級」出發探討不平等，其中交織著原住民族、偏鄉等面向。舉例來說，研究過程中 TFT 曾邀請顧瑜君教授來談從多元文化教育觀點出發，作為一名實踐偏鄉教育工作者的角色定位與觀點反思，以及從微觀角度的去理解互動之中可能產生的不平等。

如前所述，「多元文化教育」與「教育不平等」有高度連結。根據 TFT 內部課程資料，歷年來（一至五屆）TFT 曾經開出 8 次以「多元文化教育」為名稱的正式課程作為 TFT 教師進入學校前的行前集訓。然而，這門課並非結構化的方式呈現在培訓或者是在日常活動設計之中，也非每年都會發生的常態性課程。服務於布農族部落學校的教師晴晴提到，即使 TFT 有「多元文化教育」課程，仍較聚焦於對個別族群的基本認識，較少探討不同族群之間關係，因此也較難類推到自己所面對的現場。因此她希望未來的 TFT 教師在學校無論是面對什麼樣的族群，都能夠有先備知識與能力與在地互動，甚至藉此同時重新認識自己所來自的族群文化。同樣服務於部落學校的蔚蔚也提到希望 TFT 師培課程能夠更幫助 TFT 教師具備「文化回應教學」能力的需求。

整體而言，TFT 強調的「教育不平等」事實上有高度的經濟面向之「階級」指涉，偏鄉、原住民族文化等，大多成為服務之脈絡環境。當然，每個組織皆有其關心的議題或者想著力之處，如何讓培訓制度與課程更能回應不同教學現場與不同文化背景學生的需求，開始從「文化」的多重面向切入，或許是未來 TFT 可以多加著墨之處，以利更適切的達其目標。

(三) TFT 成員對「多元文化教育」的詮釋與反思

儘管 TFT 主要回應的「教育不平等」為階級，由於 TFT 教師自身學術背景、經驗與場域等差異，可能產生不同的理解與領會，就如同許多教師在談「多元文化教育」時也有許多不同的想像與實踐（李淑菁，2022）。如前所述，「多元文化教育」為 TFT 師培課程，因此以下藉由 TFT 成員對「多元文化教育」的詮釋與反思，進一步描繪 TFT 師資培育圖像，以作為未來多元文化師資培育的參考。

與組織回應的「教育不平等」方式類似，當談到「多元文化教育」的內涵，大多數的研究參與者都直接聯想到城鄉經濟產業結構不均、家庭社經地位不同而產生的階級議題，少數談到「漢人 原住民族」教育中文化與價值觀差異的族群議題，很少研究參與者主動提到性別。也有研究參與者的解讀連結到「差異化教學」與「多元評量」。如同 TFT 組織核心價值所談的「坦承與尊重」、「為自己與團隊負責」、「善意溝通」，幾乎所有研究參與者都提到「尊重一切差異」、「尊重個人主體性」與「換位思考同理」在多元文化教育的重要性。

進一步探究 TFT 成員對於多元文化的理解，多數抱持「看見差異」、「尊重差異」的概念，究其核心為多元的多元文化主義（pluralist multiculturalism），能夠「看見」差異，並歡慶差異，但較少進一步挑戰主流社會文化結構。例如茹茹解釋：

我覺得多元文化就是不同的觀點跟不同生活方式累積出來的不同價值觀。所以就在臺灣這塊土地上，跟我同一個年紀成長的人，其實我們中間也存在著多元文化…由於我們每個人的養成的累積，其實是很不一樣的，所以多元文化其實可以小至這個程度的。（茹茹，校友發展組）

媛媛亦是類似的詮釋：

文化可以用不同的切面去切…比如性別是一種…或是說種族是一種，然後文化…國家的生長背景是一種，民族／民主是一種，就是那個其實還蠻多種切面的…那如果比較是回到那個核心的話，我想到的是：他就算不會認識全世界上全部的文化，但是他至少會抱持一顆的良善跟開放的心去好好的認識生命當中遇到跟你不一樣的人。（媛媛，計畫甄選組）

儘管如此，本研究發現，真實場域的觀察學習使得 TFT 成員能夠逐漸跨越原本「經濟中心」階級指涉的「教育不平等」概念，讓「文化」面向有機會於其中逐漸浮現，開展對「多元文化教育」更具結構性的思考。

換言之，TFT 教師所服務之社區特性特別能夠搭起與「多元文化教育」的橋樑。對任教於部落學校的蔚蔚而言，在真實場域實踐中，她觀察到教育制度中的漢人本位、中產階級的意識形態及教科書中的「再現」可能為原住民族孩子帶來的標籤、限制或經驗的斷裂。她在與家庭合作的過程中，發覺作為轉化型的知識份子應該能夠覺察教師角色與學生、家長之間的權力不對等，並透過不斷的反思與調整找到平衡。類似的情況，也如部落學校教師曉婷在一次成果發表會中的反思：

我來到部落國小，經過一個學期之後我有很大的衝擊。那個衝擊是來自於我以為孩子們生長的土地跟他們的根很近的時候，他們就會知道「我是誰」、「我來自哪裡」，但是我卻看到這個教育體制裡面一些漢人本位的課程和漢人本位的思考思想，會影響孩子們對於文化認同這一件事情…比如說孩子們可能會有許多關於原住民文化的技藝比賽…孩子們時常跟我說：「老師，我不想練合唱」…或是孩子們跟我說：「老師，我不想去織布了，但是主任一直叫我織布。」因為我們學校有一個經費，所以學校有執行計畫的需求…他一個人參加三個社團，然後是一個低成就的孩子，他每天無法應付這麼多事情，然後他覺得很累…會有一些很低沉的氣氛。（高雄期中培訓參與觀察筆記 2020/05/23）

曉婷回想自己小時候參加合唱團的快樂經驗，合唱對自己而言是因自己發自內心喜歡，有權利選擇是否報名合唱團；看見眼前的孩子們其實不被當作學習的主體，即使是在文化課程，孩子們是被迫學習的，除了很難

建立孩子對自身文化的認同，反而產生拒斥感，而過度的技藝練習，也無形中減少其他的學習。

此外，雖然學校每週提供族語課程，但曉婷發現孩子在族語課程學的布農族語完全不足以應用在唱歌，「甚至還用注音、拼音寫在歌本上面」，她說。基於這樣的看見與自身角色的限制（例如自己無法改變主任要求所有孩子都需要參加計畫），曉婷思考自己可以怎麼做來增加孩子對於傳統技藝的認同與喜愛，後來她邀請部落耆老進到學校講故事，透過與耆老的互動，讓孩子知道原本這些歌曲和技藝原本用在哪裡、如何被使用，並試著將之融入國語數學課程。

如前所述，研究參與者秉持 TFT 核心價值，多數以理解、尊重與换位思考，作為理解多元文化學生的方式。但由於成員在進入跨文化教育場域時，最直接的感受與文化衝擊，往往是從「族群文化」面向而來，此與 TFT 教師服務區域與群體的特性相關，於是開展出不同於組織回應「教育不平等」的核心理解方式，從組織願景階級指涉逐漸加入族群文化面向的理解，特別在遭受教育現場問題困境之後，產生結構性的權力反思，從「多元的多元文化主義」逐漸進到「批判的多元文化主義」，開始能夠解構文化權力關係對教育與學習的作用。

我們可以說：對於很少經歷過族群文化衝擊的主流群體，實際教學場域的樣貌與提供的如實體驗肉身化成為教師，逐漸提高 TFT 教師的多元文化敏感度與素養。若回到多元文化師資培育，上述的發現也讓我們思考：若在師資培育過程中，能夠透過與邊緣群體（margin groups）的接觸與反思，有機會打破既有的視域與主流框架，提高未來師資的多元文化素養。

伍、結論與討論

臺灣從 1990 年代教育改革運動一直到 108 新課綱素養的各項革新，師資培育一直是教育發展上的一大難題。體制內的改變有其結構性的限制，本研究因此從體制外的非營利組織「為台灣而教」（TFT）著手，透過深度訪談、參與觀察及文件分析，描繪 TFT 如何透過教師培育計畫「回應教育不平等」。由於臺灣教育界二十多年來有關「教育不平等」相關論

述逐漸被包裹在「多元文化教育」範疇，包含族群、階級與性別教育，「教育不平等」與「多元文化教育」息息相關。因此，透過 TFT 如何「回應教育不平等」的方式與做法之審視，從招募制度到培訓歷程的爬梳，進一步藉由探詢 TFT 成員對「多元文化教育」的詮釋與反思，與「多元文化教育」進行對話，作為臺灣未來多元文化師資培育的參考，有其學術與實務上的重要性。

不同於傳統師資培育，TFT 將未來教師置放於引領未來改變的「領導者」的角色，致力「從現場的教師開始，成為改變教育不平等的領導者」，因此成員的「領導力」成為重要發展內涵。本研究發現：TFT 重視未來師資的軟實力，將教師視為領導者的訓練，結合心理諮商督導系統與企業資深顧問的概念，發展出「教學領導力督導」的角色，運用跨領域的「督導」制度由外圍鷹架出多層次支持體系，陪伴 TFT 教師面臨教學現場的問題，並透過定期深度對談，幫助教師釐清自我，成為支持教師持續自我成長的力量。過程中著重溝通、問題察覺、自我覺察、換位思考等，可為未來多元文化師資培育制度性設置的參考。

就如陳淑美（2014）研究一所美國師資培育大學的多元文化教師培育設計，發現該師培計畫以 Wenger（1998）提出的「實踐社群」進行課程與實習場域的連結，搭建同儕與輔導教師的支持網絡。該研究指出這樣的設計能夠培養未來教師的多元文化觀點與人際情感的支持。TFT 計畫的設計與 Wenger 的「實踐社群」則有異曲同工之意，藉由建立共同的參與投入、共有的願景及共享的智庫，讓教師彼此互相討論、對話、交換意見、跳脫框架思考，甚至成為「接住彼此的網」，讓改變教育不平等的行動得以實踐。

然而，TFT 作為一個致力於「回應教育不平等」的非營利組織，「誰能成為 TFT 教師」關乎 TFT「回應教育不平等」的制度性回應方式以及有多少程度能夠回應。研究發現，學歷專業背景的組成雖多樣，但多聚集在大眾認可的「頂尖名校」或擁有海外學歷現象，使得招募到的教師群體「多樣卻同質」，此現象可能與 TFT 以申請者個人的「核心能力特質」作為主要甄選條件有關，其結果可能落入自由的多元文化主義的困境。自由的多元文化主義強調個人能力，因而看不見差異在既有結構的權力運作中對個體帶來的限制（McLaren，1994），TFT 強調的「系統化回應」僅針對服

務對象，且為傾向社會心理學的生態系統觀點之理解，不談權力關係，或許未來需針對自身組織制度本身進行檢視，思考如何將「積極性的差別待遇」思維融入教師招募甄選制度，落實「立足點平等」（equity），此也是多元文化師資培育未來可思考的面向。

TFT 師培課程設計中重視對話、協商、溝通、換位思考與自我覺察的歷程，與多元文化教育有類似之處，只是覺察的對象與內容有某程度的差異。TFT 相信自我覺察是所有能力的開端，這樣的覺察對象是「自我」（self），而多元文化教育強調的自我覺察對象則為社會結構與權力關係（power relations），因此教師本身要能覺察到權力關係如何合法化社會類別與區隔、如何去形塑意識（consciousness）的方式等，才可能打破上對下的概念、主流/非主流的權力關係，達成社會正義的實踐。再者，立基於批判的多元文化主義（critical multiculturalism）的多元文化教育更強調重新框架並改變對學生問題的思考模式與架構，透過批判教育學（critical pedagogy）包括對性/別、階級、種族/族群、能力等面向的反思批判能力培養，除了教導學生去看見、擁抱多元文化，更強調教師本身的自我覺察，打破上對下的概念、主流/非主流的權力關係。

透過自我反思（self-reflection）可以造成觀點上的改變，舉例來說，早期的原住民族學生從主流社會看到整體社會對其身分的貶抑，於是在「認同的產製」過程中，逐漸遠離原民文化的認同，轉而認可（recognize）主流文化，因此成為一種「汙名化的認同」（stigmatized identity）（謝世忠，1987）。倘若教師能夠讓弱勢學生理解認同的產製過程，並透過拆解認同，讓學生重新思考這些「汙名化的認同」的原因，有機會反轉其意義且產生行動，就如上文中的曉婷老師之實踐。

最後，TFT 回應的「教育不平等」事實上有高度的經濟面向之「階級」指涉，偏鄉、原住民族文化等，大多僅為服務之脈絡環境。值得注意的是，儘管TFT成員對於多元文化教育的理解，多數抱持「多元的多元文化主義」之詮釋方式一看見差異、尊重差異，然而真實場域的學習使得TFT成員能夠逐漸跨越原本「經濟中心」階級指涉的「教育不平等」概念，「文化」面向有機會於過程所遭遇的問題中呈顯，特別是族群文化在教育場域中浮現，讓培訓教師開展其對「多元文化教育」更結構性的觀看，而非僅止於「系統觀」而已。「反思」讓教師從「多元的多元文化主義」有機會逐漸

進到「批判的多元文化主義」，開始能夠解構文化權力關係對教育與學習的作用，此對於未來多元文化師資培育亦是非常重要的提醒。

當然，此研究亦有其限制存在。本研究透過體制外的非營利組織 TFT 「回應教育不平等」的策略、制度與內涵，探究未來多元文化師資培育的可能，在這基礎之上，也期待未來有更多體制內師資培育如何「回應教育不平等」的研究，以逐步累積多元文化師資培育研究的深度與廣度。此外，有關 TFT 與其源頭 TFA 關聯性或比較研究，亦是可進一步探究的議題。

致謝

本文係以黃致瑋（2020）國立政治大學教育學系碩士學位論文《為台灣而教（TFT）教師培育計畫的實踐—批判的多元文化主義分析觀點》為原型修改而成，經兩年多來大幅增刪修改，增加許多不同面向與深度的文獻探討與資料分析。誠摯感謝「為台灣而教」同意成為研究田野，並協助提供內部資料。感謝所有研究參與者的願意將她／他們生命故事的一部份交付給研究者，最後感謝許多審稿人給予的寶貴建議，使本文更加立體豐富。若仍有不足之處，文責由作者自負。

參考文獻

- 公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例（民國 110 年 12 月 22 日）修正公布。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070062>
- [Act Governing the Commissioning of the Operation of Public Schools at Senior High School Level or Below to the Private Sector for Experimental Education (2021). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070062>]
- 主計總處（2022）。國情統計通報，第 218 號。（111/11/16）。
[Directorate General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan (2022). *National statistics report, 218*. (2022/11/16).]
- 吳雅玲（2007）。多元文化師資培育理論與實務之探討。中正教育研究，6（1），61-93。 <http://doi.org/10.6357/CCES.200705.0061>
- [Wu, Y. L. (2007). The exploration of multicultural teacher education theories and practices. *Chung Cheng Educational Studies*, 6(1), 61-93. <http://doi.org/10.6357/CCES.200705.0061>]
- 李淑菁（2021）。性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像。教育與社會研究，22，39-92。
- [Lee, S. C. (2011). Conflicts of gender education: Teachers interpretation and imagination. *Formosan Education and Society*. 22, 39-92.]
- 李淑菁（2015）。師資培育「多元」了嗎？。臺灣教育評論月刊，4（6），13-16。
- [Lee, S. C. (2015). Is our teacher education 'multicultural'? *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(6), 13-16.]
- 李淑菁（2017）。想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析。臺灣教育社會學研究，十七卷，二期，1-44。
- [Lee, S. C. (2017). Imagination and formation: Discourse analysis of multicultural education developments in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 17(2), 1-44.]
- 李淑菁（2018）。如何選出適合成為教師的師資師培生？。臺灣教育評論月刊，7（5），167-171。
- [Lee, S. C. (2018). How to select suitable teacher students? *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(5), 167-171.]
- 李淑菁（2022）。邁向交織教育學：多元文化班級經營理念與實踐策略圖像。五南出版社。
- [Lee, S. C. (2022). *Toward intersectional pedagogy: Mapping multicultural classroom management ideas and practicing strategies*. Wunan Culture Enterprise.]

- 為台灣而教（2020）。107 學年度年度報告。https://www.teach4taiwan.org/about/annual_report/
- [Teach For Taiwan (2020). *Annual report of 107 academic year*. https://www.teach4taiwan.org/about/annual_report/]
- 為台灣而教（2022）。110 學年度年度報告。https://www.teach4taiwan.org/about/annual_report/
- [Teach For Taiwan (2022). *Annual report of 110 academic year*. https://www.teach4taiwan.org/about/annual_report/]
- 陳淑美（2014）。實踐社群理論下之多元文化師資培育探究。教育研究與發展期刊，第十卷第二期，87-114。
- [Chen, S.M. (2014). The study of preparing preservice teachers to teach for diversity and equity as a community of practice in teacher education programs. *Journal of Educational Research and Development*, 10(2), 87-114.]
- 莊勝義（2009）。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。教育與多元文化研究，1 期（2009/12/01），17-56。
- [Chuang, S. Y. (2009). Reframing the educational 'problems' and 'resolutions' of the disadvantaged groups based on a pluralist conception of multiculturalism. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1 (2009/12/01). 17-56.]
- 張建成（2007）。獨石與巨傘—多元文化主義的過與不及。教育研究集刊，53：2 期（2007/06/30），103-127。
- [Chang, J. C. (2007). A monolith or an umbrella: The multicultural predicaments. *Bulletin of Educational Research*, 53(2), 103-127.]
- 張瀞文（2018 年 08 月 10 日）。不只解決偏鄉教師荒 劉安婷要為臺灣養人才。聯合報。https://ubrand.udn.com/ubrand/story/11815/3301155
- [Chang, J. W. (2018/08/10). Not only solving teacher shortages in remote areas, Anting Liu aims to cultivate talents for Taiwan. *United Daily News*. https://ubrand.udn.com/ubrand/story/11815/3301155]
- 黃千瑜（2021）。中學實習教師的馬拉松 180 天：教育實習制度之探討〔碩士論文〕。國立政治大學社會學系。
- [Huang, C. Y. (2021). *A 180-day marathon of high school intern teachers: A study on the teaching practicum*. Master thesis of department of sociology [Master's theses]. Department of Sociology, National Chengchi University.]
- 傅仰止（2020）。臺灣社會變遷基本調查計畫 2018 第七期第四次：宗教組（D00170_1）中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。https://doi.org/10.6141/TW-SRDA-D00170_1-2
- [Fu, Y. C. (2020). *2018 Taiwan social change survey (Round 7, Year 4): Religion (D00170_1)* [data file]. Survey Research Data Archive, Academia Sinica. https://doi.org/10.6141/TW-SRDA-D00170_1-2]

- 詹志禹 (2019)。臺灣實驗教育師資培育的困境與希望。《中等教育》，70卷1期 (2019/03/01)，8-16。
- [Chan, Jason C. (2019). The predicament and hope of teacher education for experimental education in Taiwan. *Secondary Education*, 70(1), 8-16.]
- 鄭栢元 (2017)。新創組織文化之發展歷程及內涵分析：以「臺灣為台灣而教協會」為例〔碩士論文〕。輔仁大學心理學系。
- [Cheng, P. Y. (2017). *Development process and implications of organizational culture: A case study of a new non-profit organization* [Master's thesis]. Institute of Department of Psychology, Fu Jen Catholic University.]
- 鄭甯徽 (2018)。以計畫行為理論探討「為台灣而教」Teach For Taiwan 運用社會行銷之研究〔碩士論文〕。國立中山大學行銷傳播管理研究所。
- [Cheng, N. H. (2018). *A study of the adoption of social marketing by "Teach For Taiwan" based on the theory of planned behavior* [Master's thesis]. Institute of Marketing Communication, National Sun Yat-sen University.]
- 劉安婷 (2015)。為台灣而教。《師友月刊》，575，0-4。
- [Liu, A. T. (2015). Teach for Taiwan. *The Educator Monthly*, 575, 0-4.]
- 劉美慧、洪佳慧 (2009)。當師培生遇到多元文化教育：準教師的多元文化意識與教學實踐。《教育研究與發展期刊》，第五卷第一期，1-34。
- [Liu, M. H., & Hung, C. H. (2009). When in-service teachers encounter multicultural education: The development of multicultural consciousness and teaching practice. *Journal of Educational Research and Development*, 5(1), 1-34.]
- 劉美慧 (譯) (2009)。《教學越界：教育即自由的實踐》(原作者：b. hooks)。學富文化。
- [Liu, M. H. (Trans.) (2009). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (Author: b. hooks). Pro-Ed Publishing.]
- 劉美慧、游美惠、李淑菁 (2016)。《多元文化教育》(第四版)。高等教育出版。
- [Liu, M. H., You, M. H., & Lee, S. C. (2016). *Multicultural education* (4th Ed.). Higher Education Press.]
- 劉美慧 (主編) (2009)。《多元文化教育名著導讀》。學富文化。
- [Liu, M. H. (Ed.) (2009). *Reading guide to multicultural education classics*. Pro-Ed Publishing.]
- 蕭宏倉 (2019)。TFT 師資培訓模式及組織營運之創新與影響〔碩士論文〕。國立政治大學公共行政學系。
- [Hsiao, H. T. (2019). *The teacher training model of Teach For Taiwan and its innovation and impact of organizational management* [Master's thesis]. Department of Public Administration, National Chengchi University.]
- 謝世忠 (1987)。認同的污名：臺灣原住民的族群變遷。自立晚報社。
- [Hsieh, C. C. (1987). *Stigmatizing identity: On ethnic change among indigenous people in Taiwan*. Independent Post.]

- Anderson, A. (2013). Teach For America and the dangers of deficit thinking. *Critical Education*, 4(11), 28-47. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/183936>
- Antoninis, M., Delprato, M., & Benavot, A. (2016). *Inequality in education: The challenge of measurement*. World Social Science Report 2016, UNESCO and the ISSC, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245937>
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Goodwin, A. L., King, J. E., Hollins, E. R., & Hayman, W. C. (Eds.) (1997). *Preparing teachers for cultural diversity*. Teachers College Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.) (pp. 59-82). John Wiley & Sons.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University Press.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (1977). *Standards for the accreditation of teacher education*. NCATE.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- Stoll, L. C., & Embrick, D. G. (2013). *Race and gender in the classroom: Teachers, privilege, and enduring social inequalities*. Lexington books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>