

Teach for Taiwan 教師反思實踐課程發展的支持及挑戰

卓麗月

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

為台灣而教（Teach for Taiwan，以下簡稱 TFT）為一非營利組織，自 2013 年開始，招募有能力、有使命感的青年到偏遠地區進行至少兩年的全職教學（劉安婷，2015）。同時，該組織對於教師具有獨立的培育體系與理念，期望能夠發揮正式教育體制外更廣的影響力（財團法人為台灣而教教育基金會，2020）。

教師的反思作為專業發展的起點，對於課程實踐具有重要的意義（潘慧玲、陳玟樺，2015；Schön, 1983）。透過反思的教學實踐或課程設計，具有和所處的學校脈絡以及社會脈絡密切結合的特性（顧瑜君，2004；簡梅瑩，2008），能從教師的課程理解出發，進行有意義的課程發展（陳美如，2005）。探究教師反思實踐的歷程，以及如何成功進行課程設計與轉化，對於理解偏鄉教育的教學脈絡而言，具有相當重要的意義。

本研究透過兩位 TFT 教師因應 TFT 的培訓規劃而帶領學生走出教室的教學經驗，探討其對偏遠地區學生所處社區的理解和教學回應，並從其實踐課程發展的歷程，探究偏鄉教師透過「反思」發揮課程轉化的經驗。以往課程變革的研究多指出社區環境帶來的限制（Hallinger, 2011），或是學校系統中的挑戰，影響了教育制度的變革（Fullan, 2001），本研究有意從 TFT 強調實踐的教師專業發展設計，對於偏鄉師資專業發展的困境，提供促進發展的關鍵因素。

綜合以上研究背景，本研究之目的有三：

1. 探究 TFT 教師透過反思進行課程發展的歷程。
2. 分析支持 TFT 教師透過反思進行課程發展的因素。
3. 歸納影響 TFT 教師透過反思進行課程發展的挑戰。

二、文獻探討

（一）Teach for Taiwan 課程發展策略之背景

依據 TFT 所提供的 108 學年度年度報告，TFT 在篩選教師時，便以相關特質能力作為面試與情境模擬的選人標準，其中包含對教育的使命感、企圖心、同理心、解決問題的能力、反思與學習能力、耐挫力、激勵他人與溝通能力等八大

面向；且於兩年歷程期間，完成每月反思、每學期三次督導觀議課、執行教室外影響力企劃、做中學的 500 小時培訓系統（財團法人為台灣而教教育基金會，2020）。可說教師實踐與反思的特質與能力，是 TFT 挑選與培育師資的關鍵要素。

其次，TFT 特別重視教師從社區系統的脈絡中，轉化課程實踐的作為。TFT 根據美國發展心理學家 Bronfenbrenner 所提出的生態系統理論(ecological systems theory)，發展出「同心圓影響力」的論述，以此做為教師進行課程設計的依據。該同心圓由四個圓組成：學生置於圓心，第二圈是教師所在的學校系統，第三圈是學校所處的社區系統，最外圍則是社會系統，引導教師看見影響學生身心發展的層層系統，鼓勵教師試著將這些影響因素納入其發展課程的考量中，尤其是與社區系統的協作，而此課程設計與教學實踐的目標即是建構出讓學生獲得完整發展的學習機會與環境（財團法人為台灣而教教育基金會，2020）。

具體而言，此種培訓模式和課程發展策略有助於教師透過反思，將其對學生生活環境與學習表現的理解，進一步建構足以在社區脈絡中實踐的課程。從「教室內影響力」開始，先與孩子建立良好關係、穩定地經營班級、運用切合孩子需求的教學策略，再逐步向外拓展到對學校及社區的影響，以此完善學生的學習發展。

（二）反思實踐課程發展之相關理論

從相關文獻中，可以發現「教師的反思」實為教師專業發展的重要支持因素。簡梅瑩（2008）借用 Schön 的概念，指出教師的反思可以區分為「行動前反思、行動中反思、行動後反思」等三個持續性的階段，以及「技術性的、實踐的、批判的」等反思類型。不同的反思途徑，會對教師的實踐產生指引的效果。潘慧玲、陳玟樺（2015）以學習共同體為個案，歸納教師在課程展化過程中的反思性實踐，也發現反思在課程展化中是一個重要的元素。

從課程發展的角度，陳美如（2005）指出，目前課程發展的概念定義，經過再概念化學派的改革，邁向以課程理解作為取徑，同時課程理解在實踐場域中進行，更強調行動的改變。歐用生（1981）指出課程發展可透過「潛在課程」、「課程模式」、「課程評鑑」等面向進行比較與分析，這些階段的選擇與建構，都與教師反思密切相關。潘世尊（2000）亦提出教師的「自我反省、協同反省、協同行動反省」是作為專業實踐以及課程發展的具體途徑。

此外，從與環境社群對話的角度，許芳懿（2006）借用 Pinar 的理論，指出「課程對話的參與者」在課程發展過程中，對於課程實踐產生了重要的影響。顧瑜君（2004）在探討社區與空間對於學校本位課程的影響時，也指出學校脈絡對

於教師的意義，在課程發展中具有關鍵的影響地位。因此，教師反思不僅是個人反思，也是教師集體的反思回饋，以及與學校所處脈絡的一種對話。

對於教師反思，進而發展課程建構的理論取徑，姜添輝（2010）借用 Giddens 的二重性（duality）以及 Archer 的型態生成（morphogenesis）理論，指出教師施為（agency），依循具有重建作用的批判教學論（critical pedagogy），透過「反思性的理性思維」，發揮課程建構的力量。其中所指的反思性理性思維，意指能使個體辨識外在結構的限制／屬性以及自身的能力，並能據此發展出創新性的行動。其進一步論述，影響行動者（如：教師）的施為內容並非只涉及反思性理性思維，認同（identity）取向與文化知覺（cultural consciousness）的有無也影響著施為內容。

另外，陳麗華（2019）提出「教師的教學樣態」（teacher positioning），指出教師要「發展」（grow）柔軟的教學樣態，首先在於能「覺察」（perceive）自己的教學樣態。而在覺察與發展之間，有一個中介變項是教師的反身性思維（reflexivity），其價值判準為教師信守的教育哲學。亦即，透過覺察與監控自己意念與行為的反思能力，發展出課程觀。

綜上所述，反思性理性思維是影響教師進行教學回應的關鍵能力，並與教師認同、文化知覺和教育信念等因素交互作用，共同影響教師教學行動的樣貌。在教學實踐的歷程中，此能力引領教師覺察自己的階級意識、教師姿態、教學設計是否符合自己的學生。本研究將針對教師透過反思以實踐課程發展的歷程，作為分析 TFT 教師發展課程之支持與挑戰因素的主要觀點。

三、研究設計與實施

（一）研究取徑

本研究採用質性研究方法，以訪談法作為資料蒐集的方法。訪談重在能幫助研究者建立起研究主題的時間順序與背景脈絡，幫助研究者藉由訪談內容的陳述，還原教學現場的經過與人物行為的細節，有助於研究者重整現場，深度瞭解受訪 TFT 教師反思及課程發展之過程。

（二）研究參與者

研究參與者的選取，以立意取樣，確立研究對象。本研究所選取的研究參與者之特點，在於能夠提供本研究高資訊密度的訊息，茲詳述如下：

1. 選取 TFT 教師之條件

(1) 回應偏鄉教師的特殊反思情境

TFT 教師所服務的小學全數符合教育部所認定之偏遠或非山非市地區，適合深入探究 TFT 教師在偏鄉社區服務之歷程。本研究選取之教師為導師職，能從不同面向深入課程發展之探討。

(2) 符合課程發展的歷程

本研究所選取之 TFT 教師，符合從教室層級發揮課程設計的條件。根據文獻探討之內容，於入校第二學期開始，便會逐步發揮以外的同心圓影響力，包含學校、社區（含家長）及社會，可藉此理解 TFT 教師創新性行動的內涵與成效。

再者，自過程之中符合「反思與學習能力」此面向，具有異質性，包含教學年段、服務區域、學生背景、教師背景以及加入 TFT 的屆次，增加研究的豐厚度。而研究參與者是否能清楚表達其教學行動的緣起、執行過程、成果與困境，也是重要的考量因素，裨益研究進行。

2. 參與研究者之背景概況

受訪教師基本資料如表 1。整體言之，兩位研究參與者皆於兩年期間擔任導師，皆非師資生，皆於大學時期參加服務隊開始接觸偏鄉教育議題，進而產生加入 TFT 進行改變的想法。

表 1 研究參與者 TFT 教師之個人背景資料表

受訪者	性別	大學背景	教育相關經歷	職務	服務區域
檸檬老師 (化名)	女	教育相關學系	1.非師資生 2.大學四年參加偏鄉服務隊 3.修習哲學諮商與輔導學程	低年級 導師	雲林縣 特偏國小
奶茶老師 (化名)	女	法律相關學系	1.非師資生 2.大學四年參加偏鄉服務隊 3.修習校內教育系多元文化教育、 另類教育課程 4.修習人本基金會森林小學師培課 5.至瑞典 folk high school 擔任助理 教師	中年級 導師	屏東縣 極偏國小

(三) 研究者背景與角色

在質性研究中，研究者擔任重要的研究工具之角色。研究者同為 TFT 教師，於原住民鄉鎮擔任高年級導師四年，漢人，大學就讀社會學系，目前正於教育大學修習教育學程和課程與教學在職專班。研究者與兩位研究參與者之關係，一為 TFT 同屆夥伴，另一為服務同一小學但不同屆次的夥伴。

上述個人學經歷塑造研究者觀看問題的視角。由於研究者也曾執行教室外影響力企劃，有可能以自身經驗限縮訪問的面向，但也較能深入追問執行細節；另一方面，也須留意將「TFT 語彙」轉譯於教育專業領域的殊異比較。整體而言，研究者於文獻理論和自我覺察的指引下，檢視自己對「建構真實」的影響。

(四) 資料蒐集、整理與分析

本研究為獲得深層思考性資訊，採用半結構式訪談來充實研究資料的充足度。訪談內容從詢問該名教師的「教室外影響力企劃」內容開始，探問課程發展的目的、將社區納入課程的原因、理解社區的方法、課程實踐的歷程、困境、目標對象的改變程度及其個人感受和省思。每一次訪談皆超過 2.5 小時，透過訪談大綱的設計，靈活應對訪談間的程序與過程，保持訪談的開放性與深度性。

為蒐集質性資料，徵求受訪者同意錄影，將訪談資料轉譯成逐字稿，並依據研究目的做好資料分類及編碼程序，以利後續分析時資料的整體性與連貫性。

本研究資料編碼方式說明，闡列如表 2：

表 2 資料建檔方式及代表意義列表

編碼代號	代表意義
A05250113	2021 年 5 月 25 日教師 A 訪談記錄第 1 頁 13 行
文 A052501	2021 年 5 月 25 日蒐集到教師 A 的第一份個案文件

(五) 研究倫理與信實度

為確保本研究之信實度，將研究資料與研究發現間的理論及觀點，透過文獻考證及專家請益之方式，進行研究者與專家看法間的對話與反思，藉此提升本研究論述內容的專業度，並確保研究者對於研究發現詮釋間的正確性。

在研究倫理上，研究者於獲得研究發現後，將所撰寫的研究成果和研究參與者進行討論，並確認研究者所論述的研究內容是否正確合宜，與須補充或詳述之

處，以確保本研究結果的真實性與完整度。

研究者尊重研究參與者的情緒與感受，在相互信賴的情況下進行對話；對研究個案的資料，匿名呈現尊重隱私，並保護其名譽。

四、結果與討論

本研究依據訪談所得資料，整理分析 TFT 教師教學反思，並分析相關支持與挑戰因素。從 TFT 教師反思實踐課程發展的歷程，接著論及其支持因素，最後討論相關挑戰。結果顯示 TFT 教師的發展模式能支持其進行課程實踐，但也面臨環境因素之挑戰

（一）TFT 教師反思實踐課程發展的歷程

本研究從訪談資料整理回應者經驗，歸納出 TFT 教師反思實踐的課程發展歷程，可以從反思理解、課程實踐兩個部份進行討論。

首先，本研究中發現 TFT 教師透過理解社區脈絡，反思自身的文化觀點，進一步作為課程發展的起點。研究中奶茶老師主動透過機會聽取家長或同事對部落的觀察，尤其是當地人的在地觀點（B07122121），加深自己對部落的認識；檸檬老師透過詢問資深教師、廚工媽媽和校長獲得當地社區具有特殊職業能力的耆老，評估教學合作的可能性（A05250613）。TFT 教師透過理解社區的過程，建構對於學童學習環境資源的理解，反思對於學生的期望。

其次，TFT 教師結合社區脈絡，進行課程設計。檸檬老師在理解社區家長的工作性質與對孩子的期望後，便設計踏查山上農業資源的相關課程，從中讓社區孩子發現社區的脈絡以及獨特性。

就是讓他（指社區孩子）原本覺得好像是一個不怎麼值得去談論的東西，也許是因為跟同儕比較，然後因為你（指老師）給予這樣一個學習機會，然後他去發現說：原來大家都不懂藍染跟脆梅，可是我剛剛好都懂，就讓他發現自己那很珍貴的地方（A05251123）。

最後，TFT 教師透過課程協力，進行課程回饋。檸檬老師在學校中發展校本課程、策劃展覽時，皆希望全校親師生有所連結，促進更多交流，因此會扮演「橋樑」的角色進行邀請與策劃，使學校行政與教學兩端皆提高意願參與其中（A05250835）。檸檬老師指出社區相對於人是不會移動的，人跟土地的連結也是（A05252606），期望讓學生從中獲得正向支持的機會。

值得注意的是，在課程發展的歷程中，TFT 教師運用與社區的互動過程，進一步影響社區的可能性。例如檸檬老師會邀請社區人士來班上向孩子介紹他們的拿手絕活（如：食物加工、藍染），或是帶孩子走入社區進行體驗課程；奶茶老師向鄉立圖書館租借場地，讓班上孩子有機會將自主規劃三天兩夜臺北之旅的過程與學習，向家長與部落分享。這樣的突破與 Hallinger（2011）所指出透過教師專業發展，達成教育變革的歷程不謀而合。

我很相信每一個居民都有他們可以支持孩子的地方，我覺得這個連結是我要的，加上那時候我知道我很有可能離開，然後我覺得孩子的在地連結，以及他身旁的這些一起參與的人才是會繼續留在這個地方的。（A05250438）

誠如檸檬老師所述，TFT 教師在實踐課程發展的歷程中，向在地傾聽與學習，從中理解社區脈絡，反思自己在孩子的生活脈絡當中，看見了能借重校本課程與彈性課程進行何種課程設計，裨益學生獲得課室的知識學習之外的認知與非認知能力，並促進學校與社區打破藩籬，共同支持孩子成長。

（二）TFT 教師反思實踐支持因素

從回應者的相關經驗，本研究歸納出支持因素。首先是教師個人的自我經驗。本研究中發現，投入 TFT 之個人動機，影響教師反思自我經驗與偏鄉課程發展的實踐。本研究兩位 TFT 教師皆非師資生出身，加入 TFT 投身偏鄉教育皆為希望自己有能回應偏鄉教育議題。檸檬老師在花蓮觀察到鄉村孩子因為少有社會支持，以致容易被誤會，與他人發生衝突；很多孩子沒有發光的機會（A05252630）。而奶茶老師在臺東部落看見青少年在生涯發展上的限制，生活眼界與現實考量使得他們容易服膺性別刻板印象的路徑以選擇職涯，男生當軍人、女生當護理師成為不斷複製的單一腳本（B07120504）。因此，兩位教師在大學階段各別修習多元文化教育、終身社區學習、實驗教育（B07120123）和哲學諮商與輔導學程（A05250126），從中累積自己對偏鄉教育議題的脈絡理解。兩位教師加入 TFT 便是決定以教師角色參與偏遠地區孩子的生活，用有別於傾向與中產階級價值、白領工作文化對齊的教師習性之行動回應教育不平等的現象。

其次，是 TFT 團隊在培訓過程中的相關課程回饋，促使兩位教師進行個人的課程實踐反思。TFT 的同心圓影響力論述引導教師施為，同時也迎來高強度與高挑戰的教學工作。TFT 教師每個月寫下個人反思紀錄，並在學期與寒暑假培訓中，透過領導力層面的課程設計，練習以後設理性的角度觀看自己在偏鄉教育現場的挑戰。從夥伴們分享的反思中，拼湊起大家所覺知的偏鄉教育工作圖像，進而回到教育現場進行課程持續的發展。

最後，研究中也發現共備有利於反思。如奶茶老師固定參與 TFT 共備社群，在國語課文談筆友的教學設計上，和同為四年級導師的雲林區夥伴進行筆友交流及見面。這些經驗成為支持 TFT 教師持續反思現場的課程動力。

和夥伴在共備的時候，我們就覺得說，可不可以不要讓它只是停留在課本，可以變成是一個真實的體驗。(B07123127)

國語課又剛好在學我的家鄉，小朋友正在學畫心智圖，我們就覺得說那或許我們可以用這樣的方式，讓孩子去整理自己對自己家鄉的認識，然後我們互相交流。(B07123306)

奶茶老師引導學生透過心智圖，繪製介紹部落的歷史與自然的海報，並練習將民族教育課學到的內容進行導覽解說：

我覺得我們班每個孩子的舞台應該是在不一樣的地方，有的在運動場上特別有自信，可是有沒有機會，讓他這些自信回到他的學習，讓他對自己更自信。(B07124507)

綜上所述，教師的個人經驗、TFT 團隊在培訓過程中的相關課程回饋，以及固定參與共備社群，是支持 TFT 教師實踐課程發展與設計的因素。這些經驗呼應陳麗華（2019）所說「柔軟的教學樣態」所呈現的教師發展樣態，並且與「課程對話的參與者」在課程發展中出現的反思模式一致（許芳懿，2006），表現出教師的課程設計中的支持成長。

(三) TFT 教師反思實踐課程發展的挑戰

本研究從回應者第二年的經驗，反思出數項可能對於 TFT 課程發展模式之挑戰，具體說明如下。針對執行第二年的教學實踐，兩位教師皆提出接納自己是有極限的省思：

我覺得第二年的強度對我來說有點太強了，就是辦完之後，我真的有一種我需要休息的感覺，假設我再（執行）一次，我可能不會用這種密集的方式去帶著我的孩子做這些事情，因為我覺得這個真的是非常非常消耗現場老師的能量（A05252928）。

而這份體認自己有限的省思，也引領著教師做出修讀教育輔導相關研究所的決定。

我覺得我已經用我全身力氣去把它做到我可以做得最好的，就覺得因為在山上，所以其實參加研習或什麼，都是有難度。我好像已經到了我的門檻，然後暫時會沒有那麼容易突破，所以就覺得好像到這裡先做一個暫停，可能對學校對孩子或對我都是好的（A05252913）。

姜添輝（2010）指出，由於教學成效與結果往往成為小學教師評價自身專業實踐的依據，使得小學教師的專業認同容易形成著重效能與結果的工具理性思維。在實踐教師理想圖像的教學旅途上，反思性理性思維作為行動指南針，引導教師的教學行動。

五、結論與建議

本研究透過深度訪談兩位 TFT 教師，對於教師反思實踐進行課程發展之歷程、支持及影響因素進行探究。結果發現，TFT 教師藉由社區脈絡及學生本身進行反思，進行課程發展之實踐，並結合社區脈絡，進行課程設計與後續的相關評估。其次，教師的自我經驗以及 TFT 團隊在培訓過程中的相關課程回饋，促使兩位教師進行個人的課程反思。最後，教師的個人工作以及社區環境，對於未來 TFT 教師的課程發展工作形成挑戰。

從相關結論，本研究建議政策在進行教師專業發展政策擬定時，參考 TFT 的推動經驗。首先，應提供足夠的教師專業發展空間，讓教師能夠存在反思對話可能性，透過彼此分享的經驗，轉化為課程發展的動力。其次，對於偏鄉師資考量社群脈絡式的發展網絡，讓教師能夠透過不同的環境思考，發展出個人反思的動力。最後，對於相關教師專業發展與課程教學精進活動，可以藉由和非營利組織如 TFT 的交流，引進相關教師經驗，拓展現有教師專業發展的視野。

參考文獻

- 卯靜儒、黃政傑、陳麗華、藍偉瑩（2019）。課程與教學改革經驗知辯證與反思。《教育研究集刊》，65(4)，117-139。
- 財團法人為台灣而教教育基金會（2020）。108 學年度年度報告。取自 https://www.teach4taiwan.org/annual_report/
- 許芳懿（2006）。再概念化：課程改革的邏輯與實踐。《課程研究》，1(2)，47-67。
- 陳美如（2005）。課程發展已逝？—課程發展與課程理解的關係探究。《課程與教學》，8(4)，165-177。

- 歐用生（1981）。課程發展的模式。師友月刊，167，9-12。
- 潘世尊（2000）。教師教學與課程發展的聯結：從自我反省、協同反省、到協同行動研究。課程與教學，3(3)，103-120+167。
- 潘慧玲、陳玟樺（2015）。教師開展學習共同體的反思性實踐。中等教育，66(1)，40-57。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。中等教育，59(1)，22-35。
- 顧瑜君（2004）。以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析。課程與教學，7(1)，65-89。
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

