

國民中學生命教育實踐與師資培育課程 傳承之個案研究—— 來自偏遠部落學校教師專業學習社群之迴響

王瑞璦

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授

A Case Study of Junior High School Life Education Implementation and Teacher Education Reflecting From
Teacher Professional Learning Communication in the Remote Aboriginal Area

Juei-Hsin Wang

Professor

Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development

Teacher professional learning communication is initiated by the Ministry of Education and it's a kind of program for teacher professional development. This research is a case study that focuses on teacher professional learning communication and life education implementation experience in one junior high school. The researcher used the document analysis and interview to collect the related data. This school is located in the far away mountain area, and it is belonging to culturally disadvantaged area. In addition, the researcher invited the leader of professional learning communication in this school to have a speech about life education for our pre-service teacher, and then the researcher analyzed the pre-service teachers' reflection and feedback after the speech. According to the above research analysis, the researcher reorganizes and induces the professional learning communication experience in this school, and reflects the life education in teacher education.

Key words: professional learning communication, school life education, teacher education, remote aboriginal school, integrative activities learning area

摘要

教育部目前正積極推動教師專業學習社群，本研究主要以一所偏遠山區部落國民中學推動教師專業社群的經驗，從文件資料、訪談與分享回饋資料進行分析。此學校座落於台灣偏遠山區，每逢風災與水災學校附近聚落與聯外道路更加惡化。在教育部積極倡導之前，個案學校推動專業學習社群，已經形塑積極互動氛圍。本研究蒐集與學校相關之出版刊物，並訪談該所學校積極推動之主要教師—社群召集人，進行編碼與分析，為本研究

之「經」。除此之外，研究者邀請社群召集人至大學為師資培育學生進行分享，師資培育生所提出的回饋資料，為本研究「緯」。根據上述的研究分析，整理並歸納該所學校推動生命教育的經驗，並省思教師專業學習社群與師資培育課程生命教育的實踐。

關鍵字：教師專業學習社群、學校生命教育、師資培育、偏遠部落學校、綜合活動學習領域

一、生命的相遇與悸動

在學術正式體例中，不贊成論文結構

的錯置與我者的敘述，然而生命教育重視人我的關係，因此研究者敘寫本篇論文，嘗試討論研究者對研究參與者敘說的了解，並分析研究參與者的學校專業社群在生命教育的實踐與後續邀請他分享於師資培育課程之歷程。

與研究者參與者的認識與熟悉，乃在因緣際會一連串課程與會議的進行。每每和研究參與者討論教育議題，他總是相當激動，想為他的部落，他的學校做一些事。他的學校座落於台灣偏遠山區國民中學，曾經於八八水災使學校附近聚落與聯外道路更加惡化。在其成為研究參與者之前，印象最為深刻事，乃是一次課堂中，提及原住民孩子教育相關問題，他眼神的落寞與不平。雖然，討論過程中其他課堂參與者認為是提出「善意與忠肯」的意見。但從研究參與者眼神的惆悵，其正訴說著，這些並非忠言，而是「他者的宰制」。那一幕一幕至今仍深刻印於研究者之心理。研究者深刻看到研究參與者與其他課堂參與者，彼此不同立場的態度與生命價值。

之後，由於研究者與研究參與者多次討論教育相關議題，亦發現其關注學校課程，與默默投入教師專業學習社群。尤其，在教育部積極倡導之前，個案學校推動專業學習社群，並已經形塑積極互動氛圍。因此，亦邀請他為我們師資培育學生進行專題演講，探討生命教育融入綜合活動課程學習領域。在多次與他閒聊過程中，發現他不但擔任主任工作，

更是專業學習社群重要的靈魂人物。

據此，本研究以研究參與者的學校為主體，進行編碼與分析，為本研究之「經」。除此之外，研究者邀請社群召集人至大學為師資培育學生進行座談與分享，師資培育生所提出的回饋資料，為本研究「緯」。據此，本研究之研究目的乃在從學校在專業學習社群實務運作過程和推動生命教育的實踐經驗，了解專業學習社群運作模式與在生命教育推動過程及其成果。其次，同時在召集人演講過程，分享生命教育課程的實施過程，亦即生命教育的影響過程，探討師資生在生命教育分享的心得與感動，乃為師資培育課程的傳承與延續。根據上述的研究分析，整理並歸納來自偏遠山區部落學校教師專業學習社群實踐之省思。

二、教師專業學習社群與生命教育

教師專業學習社群（Professional Learning Communication，簡稱 PLC），意指透過老師分享以及參與合作性活動，促進學生學習為目的，並為學生的學習，承擔共同的責任（Lieberman, 2000）。此外，國內對生命教育（Life education）從宗教、社會、文化、教育亦有不同探討的焦點。以下，提出專業學習社群內涵與生命教育內涵，茲說明如下：

（一）教師專業學習社群的內涵

教師專業學習社群是一群專業的教師，共同並且有目的地工作，創造和支持所有學生和成人學習的文化（Hipp &

Huffman, 2000)。大部分研究都認為透過教師專業社群的互動，能持續增進教學和學生的表現，原因是此過程促使教師更清楚明瞭教師專業，進而取代傳統的職員進修研習和研討會。因此，教師專業學習社群亦是專業的一群人，對於增進學生的學習共同努力，強調著重於有意的學習。教師專業學習社群的價值乃在於增進學生學習，此觀念在教育領域廣泛推廣與接納（Hord, 1997; Schmoker, 2006）。

換言之，「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、目標或願景，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究或問題解決。簡言之，「教師專業學習社群」必須關注於學生學習成效的提升，不能僅止於教師專業知能的成長或個別興趣的追求而已（教育部，2010a）。在第八次全國教育會議—構築新世紀新教育發展藍圖，在議題七：「師資培育與專業發展」中，「深耕教師進修機制，促進教師專業發展」部分中指出，推動教師專業發展視為應盡的工作職責，教師自主成立專業學習社群（教育部，2010b）。由此可知，教師專業學習社群的推動為教育部目前相當重視的一項政策。

教師專業學習社群是植基於學校改善文化，強調改進學校自我管理的本質，促使學校能有效掌握組織，並達到區域或國家課程標準（Leithwood & Lewis, 2000）。然而，並非所有學校與老師皆

能理解教師專業學習社群，因此教師專業學習社群初始，需要採下列方式方能推動（Bezzina, 2006）：

- 第一、教導教職員工與校長學習社群概念
- 第二、問卷調查和訪談教職員工
- 第三、訪談學生
- 第四、訪談教師和資深管理者團隊和校長
- 第五、學校文件閱覽
- 第六、研討會和教職員工會議討論
- 第七、實務的共同合作，重視性別平等，以發展學校願景和目標
- 第八、定義與分派教職員工特殊責任，至教練、輔導和促進學習
- 第九、學生投入
- 第十、家長投入
- 第十一、校長和教職員工回饋

北部中心區域教育會（North Central Regional Educational Laboratory）解釋為：「行政人員和幕僚的團隊，對學生學習的承諾」。行政人員和幕僚一起工作創造共享目標，達到學生理解和學習，改善學校的教學實務。真正的PLC乃是以學生學習為中心，合作的文化和成果（Henderson, 2008）。一個專業學習社群需要強有力的領導。這些策略包括：

1. 一個有遠見的校長擔任榜樣及服務者。
2. 承諾去參與並增強教師的決策責任。
3. 成員了解並分享學校願景具有其必要性（Bezzina, 2006）。

時至今日，一些縣市政府推動之學習

共同體，抑或是教育部推動之分組合作學習，皆是植基於教師乃是教育專業之人士，透過教師學習社群的討論促進教師專業成長。從上述的討論，可了解教師專業學習社群，乃是學校行政、教師共同為學生創造的學習可能性，透過不間斷的組織探索和合作學習的過程，共同溝通、對話與創造，以及專注學生的學習為最終的結果。

（二）生命教育的意義與內涵

在國外，「生命教育」一詞，最早出現在 1979 年澳洲的聯合國非政府組織——「生命教育中心」，其組織著重在藥物濫用、暴力與愛滋病防治（孫效智，2000；張淑美，2005）。在國內，生命教育最早由台灣省教育廳提出，當時指出生命教育的目的如下：輔導學生認識生命的意義進而尊重生命、熱愛生命、豐富生命的內涵；輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我；增進人際關係技巧，提昇對人的關懷；協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格（莊麗卿，2003）。教育部推動九年一貫課程重要議題中，「生涯發展教育」與「生命教育」有關。生涯教育不應只是在傳統的課程外增加一個額外的科目或單元，而應將生涯的理念融入現有的課程中。九年一貫生涯發展課程的融入是一種策略，希望教師將生涯有關的活動融入七大學習領域中。因此，生涯發展課程需活動化、豐富化，使學生了解自己、工作世界和兩者之間的關連。其目標包括：第一、瞭解

自己，培養積極、樂觀的態度及良好的品德、價值觀。第二、認識工作世界，並學習如何增進生涯發展基本能力。第三、認識工作世界所需一般知能，培養獨立思考及自我反省，以擴展生涯發展信心。第四、瞭解教育、社會及工作間的關係，學習各種開展生涯的方法與途徑。第五、運用社會資源與個人潛能，培養組織、規劃生涯發展的能力，以適應社會環境的變遷（教育部，2010c）。

黃雅文（2005）指出生命教育核心概念與能力指標，包括：1. 宗教、信仰與人生：四個能力指標；2. 健康的身心教育：十八個能力指標；3. 生涯教育：六個能力指標；4. 倫理與道德教育：十九個能力指標；5. 死亡教育：十二個能力指標。其並指出，生命教育課程的核心為以下四大內涵（黃雅文，2005：80）：

第一、身心健康取向：重視人體生理解剖、健康促進、疾病預防、自殺預防相關教育。

第二、生涯取向：生涯階段、生涯角色、職業選擇、職業決定、生涯發展教育等為其內涵。

第三、生活教育、道德教育取向：尊重、責任與 3R（讀、寫、算）並重。

第四、死亡教育或生死取向：包括 1. 豐富個人生命。2. 協助瀕死者及家人瞭解所需的醫療服務。3. 幫助個人瞭解死亡的法律問題，例如「臨終關懷與諮商」、「哀傷諮商」持續受到學者與實務工作者的關注。

生命教育推動的工作者，依照其原本之生命立場、價值觀或宗教立場詮釋生命教育的內涵，因此文獻中也經常出現不同立場論述的情形，對於「生命教育」也較無統一的標準（黃德祥，2000）。錢永鎮（1999）、黃德祥（2000）、孫效智（2000）、黎建球（2000）林思伶（2000）等認為生命教育是一種情意教育、終身教育，教導學生了解生命的意義與價值，協助學生去認識自我、學習與人相處、關懷他人、包容並尊重他人，培養積極的人生觀，以及探索人生的意義。相關研究指出，實施生命教育過程，可以讓每一個體認識自己所生存的環境，瞭解人與環境之間的生命共同體關係，協助學生探索生命的意義，提升對生命的尊重與關懷。然而，生命教育的範圍相當寬廣，亦涵蓋死亡教育或生死教育。因此，生命教育所關注的應該是生命意義與價值，包括身心靈各方面，並與自然、人文、社會文化息息相關。

三、研究方法

本研究透過文件分析法與訪談法進行教師專業學習社群與生命教育的探究，茲將之述如下：

（一）文件分析法

本研究採用以下兩類文件：第一、研究參與者學校的推動生命教育文件，本研究暱稱為「彩虹國中」，其部落暱稱為「彩虹部落」；第二、師資培育學生回饋心得文件。

1. 生命教育文件

本研究採用 10 份文件，據此加以編碼，依英文序排列，依序為「生命教育創意教學策略、方法及資源徵稿競賽（文件 A）」、「彩虹國中輔導處『生命教育』實施計畫（文件 B）」、「生命教育主題週課程計畫（文件 C）」、「彩虹國民中學九十二學年度學務處『月主題』實施計畫（文件 D）」、「彩虹國中和平月主題表演（文件 E）」、「『傳統音樂研習班』教學實施計劃（文件 F）」、「『老師，辛苦了！』教師節製作教師卡感恩活動實施計畫（文件 G）」、「彩虹國中『淑女、紳士日』活動實施計畫（文件 H）」、「彩虹國中師生送愛到台北活動實施辦法（文件 I）」、「大健走活動計劃（文件 J）」。

2. 學生回饋心得文件

研究者邀請研究參與者對師資培育學生進行座談與分享，其分享國民中學生命教育的歷程與故事，並展示學生的作品。在此之後，學生敘寫出對研究參與者回饋之文件，研究者依其學號進行編碼分析。

（二）訪談法

本研究透過與研究參與者半結構式訪談，了解研究參與者在專業學習社群的努力，以及融入生命教育於課程之情形。訪談後轉錄成逐字稿，再依問題訪談順序與逐字稿內容、行列，加以編碼。本研究因為涉及研究倫理，並且焦點並非研究者所屬部落，而是研究參與者在專業學習社群與生命教育的努力，因此縱

然有些重要的生命教育敘說，可能導致猜測為某部落所屬學校，研究者仍以「彩虹部落」顯示其部落名稱。研究參與者之半結構訪談大綱，摘述主軸如下：

1. 學校社群如何推動生命教育？諸如：討論的議題、共同備課等。
2. 貴校生命教育的實例，諸如：融合課程、融入社團或是教師成長。
3. 有沒有哪些已經貴校例行性的生命教育儀式？
4. 學校合唱團部分，可以清楚說明如何實施？
5. 貴校推動生命教育已有哪些影響？或是成果？
6. 您認為學校在生命教育的著力，可朝哪些方向？

四、研究參與者論述教師專業學習社群—研究參與者的學校

本研究首先論述研究參與者學校在教師專業學習社群與生命教育理念；其次，探討其學校在學生生命教育課程的實踐。

(一) 教師專業學習社群與生命教育理念

教師專業學習社群是教師能共享、共創、共同成長的歷程，研究參與者學校將學校成為學習社群，亦將社區部落成為一個學習社群，在此過程中成為生命脈絡的延續與開展，茲將其理念說明如下：

1. 社區處處皆教師的專業學習社群

研究參與者認為教師來自於部落，來自於社區，人與社區、自然和諧之關係，

並蘊含生命的意義與價值。例如：研究參與者的學校因「莫拉克風災」重創，而有大健走課程。以「關懷社區、尊重自然、熱愛健康」為主軸，結合相關議題與活動體驗課程，期使在災後經驗中重新建立「人與自己、人與人、人與自然」的當代課題，其活動類型（參考文件 J）包括：第一、攜手健走：規劃三條路線，分別讓三個年級參加。第二、淨山淨街：讓學生瞭解「公益活動，來自舉手之勞」之意義，活動中融入資源回收教育理念。第三、敬山敬人；第四、祖靈說話；第五、有獎徵答。除此之外，研究參與者重視自然的寶藏與社區的資源。諸如：

部落是一個有機體，部落處處都是老師，那部落其實就是一個教室，部落有很多大自然，這大自然資源結合 OO 族的非常豐沛的生命禮俗，那真的是會比我們我認知的生命教育更豐富（訪 3-7-9）。

2. 學校生命教育的理念與策略

研究參與者因應學校的特殊性與特殊需求，其學校的生命教育相關推展融入了彩虹部落生命教育禮俗、彩虹部落生命尋根活動、愛在高海拔生命教育主題週活動、校園瘋神榜生命教育分享活動、心靈饗宴與月主題活動、彩虹部落報導宣導等（參見 A-L 文件）。諸如：

任何教育成功的關鍵因素還是在於老師身上…。第二個是要回歸到學校本位課程的理念，…學校本位的課程要去結合當地社區文化，結合社區背景，…因為學校本身就是一個文化中心。…第

三個層面是，回歸到課程設計，課程設計要多元化，豐富化，第三個也是最重要的，不要蕭規曹隨，課程一定要去創造，要有創意。最後，我想要分享的是，生命教育不是價格是價值（訪 8-1-12）。

3. 學生認識部落文化的主體性

研究參與者透過部落傳統與部落故事理解文化的價值，欣賞部落文化的美好，不同領域教師能帶領學生了解自身的存在價值與主體。諸如：

「彩虹部落」谷這三字是從原住民的母語詮釋出來的，動物用舌頭去舔，溫泉有礦物的成份，動物去舔才不會讓牠的身體有病痛。這個也可以教育我們，動物都可以這麼愛這個區域，用舌頭去舔，而「彩虹部落」也是如此，不能再濫墾濫伐。就是告訴我們要愛護大自然，不要破壞。所以老師們進去不只聽到知識，老師們也會感動，這是隱性的知識，隱性的知識要變成顯性的知識，是要透過分享、轉化。有的老師就會說，主任啊！原來你們也有這麼美的知識。因為我們沒有文字，我們的知識是存在我們的思想裡（訪 3-33-39）。

4. 教師專業學習社群實踐過程即生命教育

Morine-Dersheimer & Kent (1999) 指出教師在專業成長情境中，透過同儕互動、合作機會，透過教案設計分享、教學經驗，進行教學討論，充分展現同儕指導（peer coaching）的精神。研究參與者學校利用星期五進行專業學習社群分享，

不同領域教師透過不斷對話，設計富有教育意義的儀式，在此過程教師們檢視課程，同時了解儀式與生命教育的意涵，諸如：

透過老師們的分享，每週五早上，我就可以安排 18 節的教師進修，一學期就是 36 節，都是老師去作產出。我們期望老師能夠回到教育現場上，不僅要教書也要教人。…儀式有很多教育的意義在裡面，怎麼定義這個儀式，這個中間是儀式，這個場域是儀式（訪 4-7-11）。

透過學生的特質設計課程，並賦予教育意義的儀式，研究參與者學校讓教師與學生在互動中，更能體驗生命教育的意義，諸如：

我們學生很會唱歌，用歌聲表達對老師的感謝，早上在八顆橡樹的底下舉辦的，然後有個儀式，有靜思的活動。…告訴學生今天是要尊敬老師的，所以每個班級要做靜思活動，每班做一個讓老師能夠感動的事情，由學生去想辦法，去設計。當時我們有合唱團，那個歌一放下去，老師就很感動，安排最糟糕的學生出來講幾句話，老師就稀哩嘩啦的哭出來。那這個感動就是一個儀式，就是一個教育過程。之後我辦畢業典禮，…，我把它弄得像金曲獎那樣，資訊領域的老師是資訊總監，藝文領域是音樂總監還有藝術總監，本來預計兩個小時結束的花了四個小時。就有老師在講為什麼會這麼棒，我說，你要相信你的學生，生命就是這麼棒（訪 4-18-29）。

(二) 專業學習社群在學生生命教育課程的成果

專業學習社群的對話在學生的生命教育學習有以下成果，茲將說明如下：

1. 學校本位課程融入生命教育

學校本位課程是推動生命教育，發揮地方特色與學校課程的重要部分，研究參與者的學校，以行政和教學結合推動生命教育課程，如下所述：

透過行政和教學兩個區塊去合作，然後有個地方很重要就是一定要結合學校本位課程，因為生命教育它不是七大議題之一，也不是領域課程（訪 1-1-2）。

很多事情不是不可能，有時候行政要先帶頭，老師如果看到行政是在對的路的時候，其實老師不是一昧的反對，反而會知道說，我們的目標就是希望在孩子的身上得到成長，所以當時是透過這樣子的一個方式，才種下所謂的生命教育種子教師的一個機制（訪 1-33-36）。

部落、社區就是教室，跳脫紙本、教科書，如何把那些隱性的知識塑造成你學校的課程，這其實是老師的責任，因為老師本來就有設計課程的能力（訪 5-7-9）。

2. 輔導室相關生命教育系列課程

研究參與者學校發揮輔導室功能，推動生命教育相關課程，尤其在其擔任輔導主任時，積極推動相關活動（如圖 1 所示）。諸如：

透過一系列的教師專業社群的進修，主題圍繞在生命教育，因為當時是輔導室主任，我透過很多輔導去抓一個中心、核心價值，那時遇到很多事情，把這些實事、議題變成課程。印象最深刻是在…當時推動…很多是從當時國際間發生的大地震去型塑課程，還有疾病，這兩個東西我們就可以做一年的課程（訪 1-21-24）。

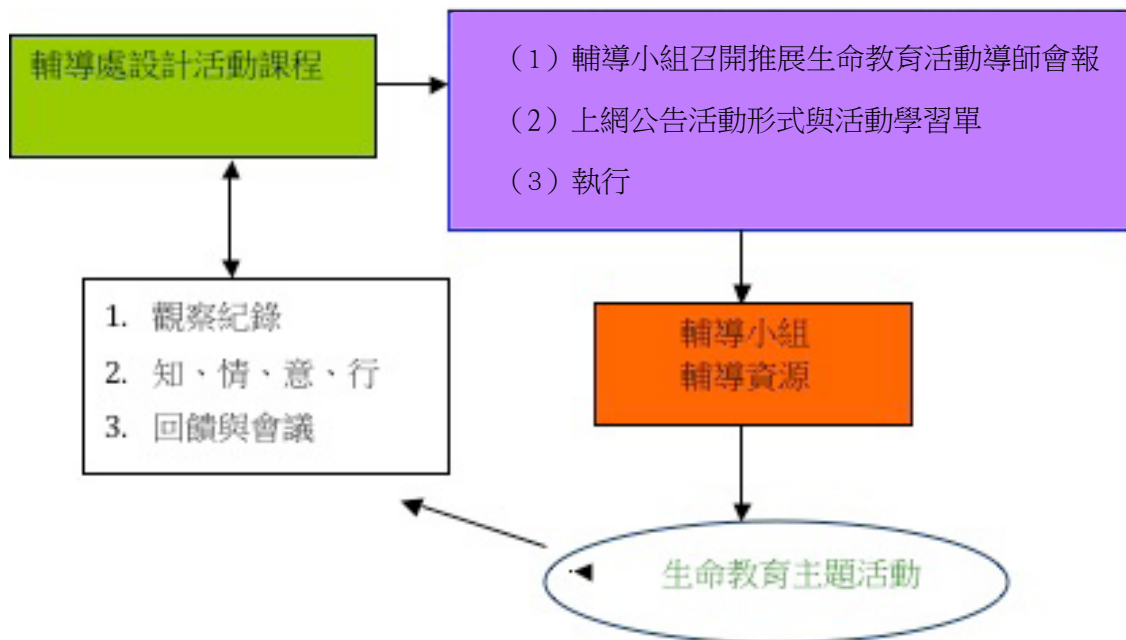


圖 1 輔導室生命教育課程流程

資料來源：文件 B（個案學校資料著作權，請勿重製、複製與轉貼）

3. 課程結合活動與領域成爲推動生命教育核心

研究參與者不只推動生命教育的活動性課程，更將之融入課程領域，透過體驗反思、實踐過程，在其學校本位課程架構下，讓學生明瞭生命教育的意義（如圖 2 所示）。從圖 2 可窺見研究參與者學校實施心靈短語、情境佈置、社團活動、社區教會義工、專題講座、輔導處生涯教育等融入教學活動，各處室行政亦積極支持。班級經營與生命教育系列課程成為課程領

域核心。其舉辦活動例如：發展「彩虹部落生命禮俗生命教課程」、朝向「學校本位課程發展發展」、彩虹部落尋根活動、『愛在高海拔』生命教育主題週活動、校園瘋神榜、社團活動、心靈饗宴、彩虹部落報導、「營造尊重生命、創造生命之彩虹村」。研究參與者的學校，其整體生命教育架構，乃是結合教育部開放資源（生命教育網站）、學校行政（相關處室、生命教育推行委員會、輔導小組）、社區部落人力資源，以及全校師生共同參與。

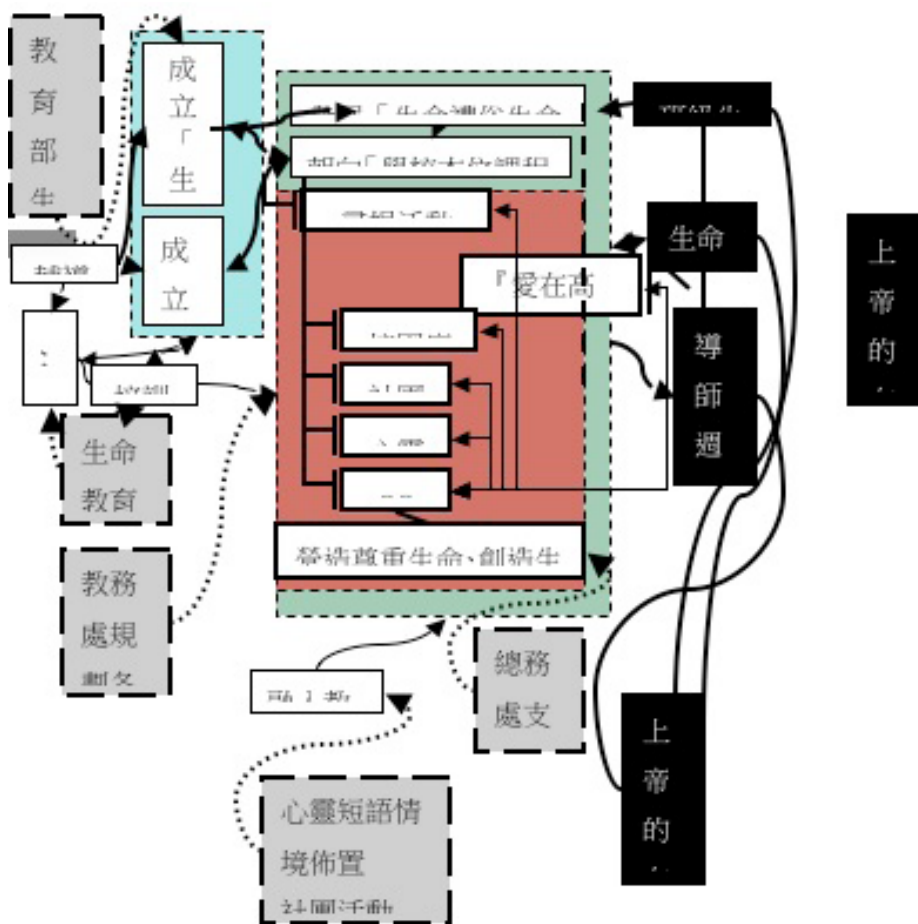


圖 2 生命教育架構圖

資料來源：參考文件 C（個案學校資料著作權，請勿重製、複製與轉貼）

尤其，在此架構中，並非僅研究參與者學校單打獨鬥，其將外部人力資源導入，協助生命教育課程的推展。除此之外，學校各領域教師跨領域結合既行專業對話，並設計生命教育課程。以下茲摘述訪談內容：

走到部落做一個生命尋根的活動，生命教育有一個很重要的教育過程就是「體驗」，體驗跟感動，如果生命教育沒有體驗和感動的話，那它就只是一個既定的知識，它無法去感動以及實踐，所以我們那時候就透過討論，一個主題可能是國文領域負責，可能是自然領域負責，一個領域可能綜合領域負責，當時是三個領域來討論這個事情，那我們就必須到部落去，利用半天的時間。因為我們彩虹部落有兩個區塊，一個是彩虹部落的文化，一個是溫泉，那這兩個背後的文化知識，太豐富了，連那個老師都覺得說，他以前從來沒有接觸過，他自己也被感動。我舉個例子，生命樹，當我們到部落看到生命樹的時候，部落有老師，耆老，用他的母語講述，光是講那個生命樹一節課兩節課都講不完。小朋友聽得是目瞪口呆啊，這是沒有聽過的，而且這比我走到醫院去看老人還要感動，因為故事本身就很感動（訪 3-11-20）。

4. 合唱團在生命教育課程的落實

研究參與者了解部落孩子喜愛歌唱的天賦與能力，讓孩子在歌唱中培養自信心與理解讚美生命的意義，並結合部落孩子的宗教信仰教導孩子。諸如：

彩虹部落有這樣珍貴的一個文化，我們為什麼不把它呈現出來，讓孩子有自信心？唱歌必須是思想純淨的，…唱歌不是唱給自己聽，是唱給別人聽、天神聽，所以必須合作、和諧、分享。同時我們也告訴老師們，不是訓練合唱團是教育的合唱團。所以我們也有一句話是，不會唱歌的彩虹部落就是生病的彩虹部落。因為你本來就有那個能力啊，你不會唱歌就是生病了（訪 6-4-19）。

5. 生命教育對學生與研究參與者的影響

研究參與者在生命教育的課程實踐的喜悅，乃是源自於學生的回饋，看到生命教育在孩子人生的紮根。諸如：

有兩個彩虹部落的孩子 email 給我，告訴我這個生命教育課程讓他活得很有自信心，他們成績不是很好，現在於部隊當士官長，利用他們體力的優勢，把自己形象做好，不喝酒不酗酒。學生的改變是有的，…這樣的孩子就會活得比較健康、快樂。生命教育的推展過程中，對生命的認知、體驗，還有實踐，認知的部分，老師必須對生命教育的課程有所認知，…第二個是教導學生如何認知，體驗那個課程哪怕是影片欣賞，或事件，我覺得任何一個課程要以教案呈現出來，…如何在孩子身上看到他對人的尊重，這就夠了（訪 7-22-32）。

此外，研究參與者亦反省生命教育對教師自身，亦是一種生命的實踐過程，在「生命陪伴生命、生命感動生命、生命影響生命」了歷程中，教師不斷專業

成長。諸如：

我在國中邁入第十年，我也在反思自己在教育作上，如果我這個人沒有文化、省思的能力，沒有感受對族群的使命的話，我可能也是一般領薪水的那個人而已（訪 7-14-19）

五、另類教師專業學習社群—研究者、研究參與者、師資生的激盪

教師專業學習社群乃是需要時間不斷的對話與溝通而有成長，此次研究者、研究參與者、師資生的互動，乃是教師專業學習社群的開始。行政人員、教師、學生皆為學校的一員，其具有主體性，更是互為主體性。研究者期使師資生在養成過程中，即能感受到專業學習社群的影響。因此，研究者在多次與研究參與者互動中，了解其對學校行政與教學用心，邀請其與我們師資培育學生分享而有以下的發現，茲將之敘述如下：

（一）研究與教學即生命教育的實踐

研究者在與研究參與者對話，與閱覽其學校文件、師資生文件，以及訪談敘事的重現，深刻發現研究教學乃是生命實踐的過程。以下提出幾點看法：

1. 孩子跟隨教師的目光

學生需要教師的掌聲與機會，在研究參與者學校的「文件 H」，乃是為了陶養學生生活美儀，相互欣賞提升生命氣質，營造校園快樂活潑氣氛，並結合創意的輔導與管教策略。其『淑女、紳士日』

活動以該月最後一週之星期五著便服，便服穿著事先有輔導處做示範教學，以整齊整潔大方為主；服裝顏色搭配由輔導老師指導各色系之穿著搭配指導；當日所有教師之服裝以雅俗共賞落落大方為主，以加強活動說服力。『淑女、紳士日』活動藉同儕影響，藉力使力，期待影響偏差行為者導入正軌，在團體生活中養成大我精神。在實施『淑女、紳士日』當週，由學務處公佈『淑女、紳士日』班級，始得著便服；為求公正，以班級整潔秩序、服務、禮節等為參考依歸；『淑女、紳士日』當天若該班為奇裝異服者，則喪失下月『淑女、紳士日』班級機會。在此過程中，除了讓孩子表現，但也教導其適當的儀態與禮貌。在邀請研究參與者對師資生進行專題分享，師資生深刻感受到研究參與者的熱誠，與正向思考的過程。以下摘述師資生的感受，諸如：

教師對學生的看法，常會影響學生對自己的認同。主任用開放的心，不流於一般的眼光看待這些孩子，看見學生表現好的那一面，我相信學生也能更肯定自己，期許自己未來也能有這樣開放的心，開放的眼光（s0970802）。

在主任身上我看到屬於生命的活力，雖然資源不足，但是憑著對於教育的熱誠，可以克服一切困難，正如電影中所提到的，生命會找出路（life find the way）（s0980570）。

2. 教師跟隨孩子的成長

研究參與者妥善運用教育優先區的

計畫「文件F」，從孩子的優勢出發，教師自主與學生意願，成立彩虹部落傳統音樂研習班，聘請專業文化工作者及本校教師擔任指導老師。利用每週五下午聯課活動及自習時間講授及練習，並參加各項文化表演活動，一方面推廣研習成果，一方面也讓孩子有表演的舞台。教師傾聽孩子的聲音，作為孩子的成長的鷹架，伴隨孩子成長。研究參與者的實務，讓我們師資生看到教育的不同面向，在智育教育充斥的今日，有了另類的思考與對話。以下摘述師資生的感受，諸如：

看完主任的報告真的很讓我感動，裡面很多東西都與我們切身相關，但是又經常被忽略，所以這次看到一些他用在課堂上的東西，都感覺很有趣也很溫馨（s0953717）

3. 研究體驗生命的價值

研究者在研究過程中，理解研究參與者的生命故事；師資培育學生在這場演講體驗教育的目的與價值，對未來教學將有不同的詮釋。諸如：

對於少數族群來說，菁英往往引領著族群的發展，有時反而羨慕主任這樣的人，對家鄉帶有深厚情感，明確知道自己必須努力的目標，而不是刻意的為自己設立情感的接收站。相形之下，也難怪，有時教育新聞看起來令人覺得矯情。當自己處於低潮時，如果能遇見像主任這樣的老師，像一盞溫暖的明燈一樣為自己照亮前程，指引方向，那麼必然能度過黑暗的低潮。因此，也期許自己，無論將

來自己在哪個領域發展，都能像主任一樣散發溫暖人心的能量（s0981122）

4. 教學呼應專業的體現

教師是一個專業的工作，然而理想與現實往往在實踐中產生差距。以研究參與者的學校而言，可能被標籤為「文化不利地區」。所謂「文化不利」乃是以漢文化的架構與人力資源等角度詮釋。然而，教學的核心價值？教育的專業為何？或許在部落中有深刻的看法。舉例而言，對於國中生的升學壓力，研究參與者賦予不同詮釋，茲將摘述如下：

我覺得台灣的教育是被分數箝制了，在追逐分數的過程中，學生對生命的感動、分享、生命的變化，慢慢的被吞噬掉了，所以融入生命教育的關鍵還是在老師身上（訪3-42-44）。

現今教學的場域中，不同利益團體皆可能發表其對教育的看法，然而在多元價值與文化體系中，教育理念的落實仍須有志者願意實踐。這樣的過程，即是教育的專業。我們的師資生亦有如此的認識，舉例如下：

主任的講課方式，實際上是一般城市小孩得不到的。在城市裡，人群來來去去，總是在忙碌的清晨開始、在疲憊的夜晚結束，很少會去注意城市裡的生態環境。實際上，城市裡還是存有自己的一套生態系統，生命力同樣很豐富，但升學主義等傳統觀念的影響下，學校的組織文化很難有所改變，比起非城市、非鬧區的學校，整個組織主要面對主要的顧客—學生與家長，更要與更龐大的

行政體系，以及更繁雜的社區作互動，各式各樣的問題，或許真的會讓一些充滿理想的校園組織的領導人，有孤掌難鳴之感吧（other01）！

（二）綜合活動學習領域融入生命教育省思

研究者乃是邀請研究參與者與師資生分享綜合活動領域課程融入生命教育的作為，其提到研究參與者學校之專業學習社群乃是採行「全校教師跨領域」學習，透過全校跨領域的討論讓學生獲得體會，茲列舉其系列活動中之一，其主題即整合學習領域（如表1）。

表1 研究參與者學校「溫泉文化課程」主題課程

| 課程單元 | 講師 | 時間 | 課程融入部份 | 地點 | 備註 |
|--------------|----|---------------|--------|----|-----------|
| 戀戀溫泉飲水思源（A站） | | 09：00 至 09：50 | 國文領域 | | 備學習單海報 |
| | | | 藝術人文領域 | | 學生自備直笛 |
| 品嚐溫泉蛋（B站） | | 10：00 至 10：20 | 自然科技領域 | | 備蛋（由飯店提供） |
| 泡湯樂無窮（C站） | | 10：20 至 12：00 | 綜合領域 | | 備泳裝 |
| 午 餐 休 息 | | | | | |
| 課程單元 | 講師 | 時間 | 課程融入部份 | 地點 | 備註 |
| 戀戀溫泉飲水思源（A站） | | 13：00 至 13：50 | 國文領域 | | 備學習單海報 |
| | | 14：00 至 14：20 | 藝術人文領域 | | 學生自備直笛 |
| 品嚐溫泉蛋（B站） | | 14：20 至 16：00 | 自然科技 | | 備蛋（由飯店提供） |
| 泡湯樂無窮（C站） | | | 綜合領域 | | 備泳裝 |
| 快 樂 賦 歸 | | | | | |

1. 愛家、愛校、愛部落的實踐與體驗

研究參與者始終認為生命教育源自於對自己的認同與期待，教師也有責任與義務去教導孩子。在多元文化的今日，教師與學生是共同成長的有機體，在研究參與者的學校，更有深刻的體會。從其訪談可窺見一二：

生命教育讓孩子更愛自己，對自己有認同感，對自己的生命有責任、期待、願景，那種後的知識應該是來自在地文化的教育元素，來做一個課程，那這個東西應該要被討論出來，那身為在地的

老師就有責任和義務，外地的老師也從這個地方重新學習，他應該怎麼去教導原住民的孩子，特別是彩虹部落的孩子，如果他都不理解這個東西的時候，那種東西我還是認為那是移植的過程（訪1-8-13）。

從研究參與者提供的「文件D、文件E」乃訂定不同月份孩子需達到的目標，並據此設計課程與活動。分述如下：1. 一月：忠誠月；2. 二月：敬孝月；3. 三月：責任月；4. 四月：禮貌月；5. 五月：公德月；6. 六月：獨立月；7. 七月：仁愛

月；8. 八月：信義月；9. 九月：和平月；10. 十月：廉恥月；11. 十一月：EQ 月；12. 十二月：微笑月。藉此，讓孩子體驗除智育教育以外的生命內涵。研究參與者的熱情，讓師資生有深刻的體驗。諸如：

一個具有熱忱又用心的好老師~~他的教學精神及愛學生的態度值得我們學習（s0986006）

城市有自己的一套生態環境，因此既然不可能完全效法這種接近原始生態的教學方式，但至少還能在學校內的課程統整中，以正式、非正式的課程規劃，與鄉土環境有所結合。我覺得這樣也符合了主任他們學校的目的：也就是「愛這片土地」。只不過是方法以及過程的差異而已吧（other02）？

2. 教師以身作則釋放生命的關懷與讚嘆

研究參與者學校「文件J」在SARS疾病盛行之時，藉「愛在SARS蔓延時」活動，教導學生「人飢己飢，人溺己溺」之大愛精神，並涵養學生珍愛生命，熱愛人群之人格發展。然而，研究參與者的分享，亦看到其投入原住民教育的生命力。摘述師資培育學生的分享如下所述：

主任的演講，讓我看到了他對生命的熱愛，也讓我深刻體會到原住民文化的美好！原住民的文化在我們現代主流教育為主的社會下，往往會受到忽略，但是主任積極的提倡原住民的文化，在他那流暢優美的文筆下，大自然的美好活靈活現的展現在我們的面前，讓我深深感動。看到他為原住民教育做的努力，不禁令我感嘆我們什麼時候才能做到真

正的族群平等？什麼時候才能將原住民的珍貴文化永續傳承下去（s0981166）？

3. 學生感恩惜福理解教育的價值與真諦

研究參與者學校其「文件G」曾提到：「時代劇烈變化，教師社會地位已不再如「天、地、君、親、師」尊榮，且世風日下，教育工作強烈的被外界挑戰，現代價值觀對於教師行業不再重視與尊重，『傳道、授業、解惑』已狹隘的被定義成『服務業』，教師是默默付出的一群。」因此，研究參與者學校藉由教師卡感恩活動，期許學生心存感恩，並提升學生心靈與生命情懷。在此過程中，中學生理解教師的用心與付出。在研究參與者分享過程中，師資生也理解教育的意義與對今日教育的期許。茲將摘述如下：

主任是個好教育者。一個好的教育者，他說的話、做的事都能透露他對學生的關心。從他身上我看見族群認同的力量，你不認同你的出身、你的地位和你的身份的時候，你就不太會去為自己的人民盡心盡力，…，國家意識比較薄弱，我覺這樣真的很可惜，如果每個人都能像主任對原住民的用心，擴大到對這個社會、這個國家，或許，就不是今天這個樣子了（s0971128）。

六、生命教育的路徑—生命的美好來自於正向信念的開花與結果

生命教育是一種感動與發自心靈深處的吶喊，從研究參與者對學校的努力，展現教師專業學習社群的力量。教師專業學習社群與生命教育理念來自於一群熱

愛教育的實務工作者與社區部落，研究參與者學校提出具體的生命教育的理念與策略，透過學生系列活動，協助學生理解部落文化，此實踐過程即生命教育。

除此之外，研究參與者學校的生命教育的成果，一方面為學校本位課程融入生命教育；另一方面，輔導室扮演積極的推手。學校透過課程結合活動與領域，成為推動生命教育核心，亦從合唱團的特色社團，讓外界看到學校的用心。生命教育的意義與價值，最終仍是學生能有所體驗與省思、覺察，而能內化並

適應未來挑戰。從研究論述過程中，所呈現研究參與者學校畢業生的回饋與省思，即可見到生命教育在研究參與者學校的萌芽、成長與茁壯。

對研究者而言，研究與教學即是生命教育的實踐，亦是歷經一場生命教育的體驗與反省。教師專業學習社群在研究參與者的學校，從愛家、愛校、愛部落出發，不同領域教師投入與努力，也讓中學生、師資生與研究者感受到研究參與者學校的生命力與正向積極的思考，在培養基本學力的同時，更重視生命的尊重與關懷。

參考文獻

- 林思伶（2000）。高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究。生命教育與教育革新學術研討會論文集（PP.145—182）。台北：輔仁大學教育學程中心。
- 張淑美（2005）。職前師資培育階段「生命教育」課程之實施與省思。*教育學刊*，**24**，67-87。
- 孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於輔仁大學教育學程中心舉辦之「生命教育與教育革新」學術研討會論文集（pp.1-24）。台北：輔仁大學教育學程中心。
- 教育部（2010a）。99年度中小學教師辦理專業學習社群注意事項。台北：編者
- 教育部（2010b）。第八次全國教育會議—構築新世紀新教育發展藍圖。檢索自2010年10月9日。取自 <http://www.edu.tw/files/news/EDU02/> 附件 2, 第八次全國教育會議—構築新世紀新教育發展藍圖.doc
- 教育部（2010c）。九年一貫課程重大議題。檢索自2010年9月1日。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/discuss/discuss6.php>
- 莊麗卿（2003）。生命教育之實踐—以國小二年級為例。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所輔導教學碩士班碩士論文，未出版。
- 黃雅文（2005）。生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告。台北：教育部。
- 錢永鎮（1999）。如何推行生命教育—理論篇。*台灣教育*，**580**，25—28。
- 黃德祥（2000）。小學生生命教育的內涵與實施。載於輔仁大學教育學程中心舉辦之「生命教育與教育革新」學術研討會論文集（pp.103—117）。台北：輔仁大學教育學程中心。
- 黎建球（2000）。生命教育的意義價值及其內容。本文載於林思伶（主編）「生命教育的理論與實務」（pp.37-48）。台北：寰宇。
- Henderson, J. (2008). Professional Learning Communities: School Leaders' Perspectives. *Education update*, 50(8), 2-7.
- Bezzina, C. (2006). "The Road Less Traveled": professional communities in secondary schools. *Theory into practice*, 45(2), 159-167.

- Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (2000). How leadership is shared and visions emerge in the creation of learning communities. In P. Jenlink and T. Kowalski (Eds.) *Marching into a new millennium: Challenges to educational leadership* (pp.228–309). Boston: The Scarecrow.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: what are they and why are they important. *Issues About Change* 6 (1) (1997),1–8.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.). (2000). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education* 51(3), 221-227.
- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Virginia: ASCD.